B 3954

1

ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

STUDII ŞI CERCETARI

Vasile Bunescu şi *Stela Popescu:* Cercetări privind însuşirea unor categorii ale filozofiei marxist-leniniste în şcoala medie

V. Caraba şi *E. Istrate:* Unele aspecte metodice ale activităţii de informare politică a pionierilor

S. Eschenasy, Şt. Popescu, Gh. Goldiş: Observaţii medico-psiho-pedagogice cu privire la semi-internatele şcolare

E. Boşcaiu, R. Bobaru, B. Jakab, I. Mateescu, I. Olariu: Progresul la învăţătură al elevilor cu tulburări de vorbire din clasele mici

Emil Domocoş: Despre Tratatul de pedagogie scris de Iosif Moesiodacul

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICA

Gheorghe Sireteanu: Probleme ale orelor de dirigenţie

Vasile Popeangă: Despre activitatea directorului privind îndrumarea şi controlul procesului de învăţământ

Eugenia Maruteanu: Predarea aritmeticii în primele clase cu ajutorul abacului cu beţişoare

Maria Toader: Din experienţa mea de dirigintă la clasa I

M. Filipoiu: Organizarea activităţii elevilor în cercurile de matematică

Ion Modoran şi *Mihai Timofte:* Cea de-a V-a sesiune ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice

DE PESTE HOTARE

Didina Bărbulescu: Dezvoltarea învăţământului în R.S.F. Iugoslavia

* * * Tematica Revistei de pedagogie pe anul 1965 şi de perspectivă.

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATITA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3954

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 1 *Ianuarie 1965*

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Vasile Bunescu și *Stela Popescu:* Cercetări privind însușirea unor categorii ale filozofiei marxist-leniniste în școala medie 5

V. Caraba și *E. Istrate:* Unele aspecte metodice ale activității de informare politică a pionierilor 17

S. Eschenasy, Șt. Popescu, Gh. Goldiș: Observații medico-psiho-pedagogice cu privire la semi-internatele școlare 31

E. Boșcaiu, R. Bobaru, B. Jakab, I. Mateescu, I. Olariu: Progresul la învățătură al elevilor cu tulburări de vorbire din clasele mici 42

Emil Domocoș: Despre Tratatul de pedagogie scris de Iosif Moesiodacul . 53

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICA

Gheorghe Sireteanu: Probleme ale orelor de dirigenție 66

Vasile Popeangă: Despre activitatea directorului privind îndrumarea și controlul procesului de învățământ 73

Eugenia Maruteanu: Predarea aritmeticii în primele clase cu ajutorul abacului cu bețișoare 81

Maria Toader: Din experiența mea de dirigintă la clasa I 92

M. Filipoiu: Organizarea activității elevilor în cercurile de matematică . . 100

Ion Modoran și *Mihai Timofte:* Cea de-a V-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice 109

DE PESTE HOTARE

Didina Bărbulescu: Dezvoltarea învățământului în R.S.F. Iugoslavia . . 113

★

* * * Tematica Revistei de pedagogie pe anul 1965 și de perspectivă . 122

16201.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 1, XIV-й год *Январь, 1965*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Василе Бунеску, Стела Попеску: Исследования по усвоению некоторых категорий марсистско-ленинской философии в средней школе . . . 5

В. Караба, Е. Истрате: Некоторые методические вопросы политической информации пионеров 17

С. Ескенаси, Шт. Попеску, Г. Голдиш: Психо-педагогические замечания по поводу школьных полуинтернатов 31

Е. Боскаю, Е. Бобару, Б. Якоб, И. Матееску, И. Оларю: Успеваемость учащихся младших классов с расстройствами речи . . . 42

Эмиль Домокош: О „Трактате по педагогике" Иосифа Мезиодака . . 53

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

Георге Сиретяну: Вопросы часов классного руководителя . . . 66

В. Попянгэ: Работа директора по руководству и контролю учебного процесса 73

Еуджения Марутяну: Преподавание арифметики в первых классах с помощью абака с палочками 81

Мария Тоадер: Из моего опыта классного руководителя в 1-ом классе 92

М. Филипою: Организация работы учащихся в математических кружках 100

И. Модоран, М. Тимофте: Научная сессия Института педагогических наук 109

ЗА РУБЕЖОМ

Д. Бэрбулеску: Развитие образования в Югославии 113

*

* * *: Тематика Педагогического журнала на 1965-ый год . . . 122

STUDII ŞI CERCETĂRI

CERCETĂRI PRIVIND INSUŞIREA UNOR CATEGORII ALE FILOZOFIEI MARXIST-LENINISTE ÎN ŞCOALA MEDIE

Conf. univ. VASILE BUNESCU
Cercetător ştiinţific STELA POPESCU

Studierea filozofiei în şcoala medie coincide cu o etapă foarte importantă în dezvoltarea intelectuală şi morală a elevilor. O dată cu îmbogăţirea cunoştinţelor despre natură, societate şi gîndire, apare la elevi necesitatea de sistematizare şi de interpretare a fenomenelor — cerinţa obiectivă de a-şi închega concepţia despre lume.

Prin conţinutul şi structura sa, cît şi prin natura sarcinilor sale, studierea filozofiei marxist-leniniste în şcoală pune în faţa cadrelor didactice probleme metodice importante. Dintre aceste probleme în cercetarea noastră ne preocupă *metodica formării la elevi a categoriilor filozofice.*

Plecînd de la specificul noţiunilor şi categoriilor filozofiei marxist-leniniste şi al procesului însuşirii lor de către elevi, ne-am propus ca temă de cercetare *corelarea cunoştinţelor din domeniul diferitelor ştiinţe particulare în procesul însuşirii de către elevi a categoriilor filozofiei marxist-leniniste.* *

În cercetarea noastră am pornit de la ipoteza că *eficienţa predării filozofiei marxist-leniniste în şcoala medie de cultură generală sporeşte, în condiţiile însuşirii categoriilor filozofice într-un mod sistematic, pe baza corelării cunoştinţelor anterioare din diverse ştiinţe particulare, corelare care se realizează printr-o activă participare a gîndirii elevilor.*

La formularea acestei ipoteze am ajuns pornind de la considerente de ordin teoretic, dar mai ales de la observaţiile îndelungate efectuate în procesul predării filozofiei în şcoală.

Marx, Engels, Lenin, întemeietorii filozofiei ştiinţifice, au dezvăluit în operele lor caracterul legic al corelaţiei dintre filozofie şi ştiinţele particulare. Acest caracter derivă din însăşi unitatea obiectului cercetat atît de filozofie, cît şi de ştiinţele particulare: lumea înconjurătoare unitară

* La cercetare au luat parte tovarăşii: **Stela Popescu, Valdemar Popa** şi **Leontina Gartemberg.**

prin materialitatea ei. Reflectînd realitatea obiectivă, noțiunile cu care operează științele particulare reflectă conexiunea și interdependența dintre fenomenele, obiectele și procesele acestei realități, însă nu la nivelul de generalizare al filozofiei. De exemplu, categoria filozofică de materie se deosebește de diferitele reprezentări naturalist-științifice cu privire la structura materiei date de științele particulare. Totuși, ea nu este ruptă de aceste reprezentări ; în categoria filozofică de materie reprezentările despre diferitele forme de existență a materiei capătă formă generalizată, adică ele sînt depășite, dar totodată conservate ca „moment" al cunoașterii filozofice. La rîndul lor, noțiunile științelor particulare sînt mai bine înțelese în lumina noțiunilor mai generale de ordin filozofic. De exemplu, noțiunea de masă sau aceea de energie capătă noi determinări în lumina categoriilor filozofice de materie și de mișcare.

Așadar, categoriile filozofiei marxist-leniniste sînt forme superioare ale procesului cunoașterii, fiind rezultatul unei generalizări a datelor științelor particulare, în conformitate cu obiectul și sarcinile specifice ale filozofiei. Cunoștințele de un grad mai restrîns de generalitate constituie deci verigi necesare în însușirea categoriilor filozofice. *Rezultă deci că și în școală procesul însușirii de către elevi a categoriilor filozofice trebuie să aibă loc într-o strînsă legătură cu noțiunile însușite la științele particulare.*

Analiza procesului de însușire a categoriilor filozofice ne ajută să înțelegem atît necesitatea corelării cunoștințelor însușite la științele particulare, cît, mai ales, necesitatea realizării active a acestei corelări, adică necesitatea ca elevii înșiși să descopere, să stabilească legăturile.

În procesul însușirii temeinice a unei categorii filozofice se disting două aspecte : elaborarea, ca proces psihic individual, a categoriei filozofice — adică ajungerea la abstract — și operarea cu ea — trecerea la concretul logic. Elaborarea pe plan psihologic, individual a categoriei filozofice implică, prin specificul ei, corelarea unor sisteme de noțiuni însușite de elevi la diferitele obiecte de învățămînt. În acest caz, gîndirea elevilor trebuie orientată spre desprinderea selectivă a unor sisteme de noțiuni fixate în contexte diferite (este vorba de sistemele noționale studiate la diferite obiecte de învățămînt), spre actualizarea, analiza și compararea lor, spre sintetizarea lor filozofică.

Cu ajutorul analizei și comparației, elevii pătrund mai adînc în esența fenomenelor generalizate, în noțiunile din sistemele selectate și descoperă astfel elementele lor comune ; pe această bază are loc o nouă sinteză, într-o nouă noțiune mai cuprinzătoare, categoria filozofică. Categoria filozofică la care se ajunge face parte deci dintr-un alt sistem de noțiuni, care se creează prin corelarea și restructurarea unor sisteme noționale diferite. Activitatea de gîndire a elevilor se ridică în acest caz pe o treaptă superioară. (Categoria filozofică nu este „dată" de profesor în afara participării active a gîndirii elevilor, ci este un rezultat al acesteia, obținut prin reorganizarea, restructurarea unor cunoștințe însușite anterior.)

Este necesar să menționăm că trecerea la o generalizare nouă filozofică presupune, pe de o parte, ca înseși cunoștințele din domeniile diferitelor științe particulare să se găsească în conștiința elevilor la un anumit grad

de generalitate, iar pe de altă parte, ca elevii să știe să analizeze, să sesizeze caracteristicile comune din punctul de vedere dat, să abstragă și să generalizeze.

De asemenea, trebuie să mai subliniem că în procesul generalizării la nivelul categoriilor filozofice se corelează sisteme noționale de un mai înalt grad de generalitate; nu este deci vorba de asociații particulare sau de fenomene izolate. De exemplu, pentru formarea categoriei filozofice de materie este necesar să se pornească nu numai de la date empirice, ci mai ales de la noțiunile științifice de substanță și cîmp, noțiuni care generalizează cunoștințele elevilor despre diferitele structuri și aspecte sub care se prezintă materia (cunoscute de elevi). Se înțelege că în acest caz procesul formării categoriei filozofice este condiționat în mare măsură de felul în care s-au format sistemele noționale în cadrul obiectelor la care se studiază științele particulare. În practica școlară, însă, nu întotdeauna se are în vedere dinamica dezvoltării cunoștințelor în sisteme bine elaborate, în care noțiunile să se găsească într-o anumită ierarhie după gradul lor de generalitate, și mai ales nu se ține seama de faptul că noțiunile generale implică restructurarea sistemelor noționale anterior însușite, din domeniul respectiv și chiar din alte domenii.

Această situație ne-a fost demonstrată și de următoarea constatare. La clasa a X-a s-a dat la sfîrșitul anului școlar 1963—1964 o lucrare de sondaj. Printre altele, s-a pus elevilor întrebarea: ce înțelegeți prin mișcare în general? Din analiza răspunsurilor a reieșit că majoritatea elevilor au înțeles numai mișcarea mecanică. Acest lucru dovedește, pe de o parte, că în formarea noțiunilor la obiectele particulare nu s-a procedat prin restructurarea vechilor sisteme noționale mai puțin generale, din domeniul fiecărei științe particulare studiate, iar pe de altă parte, că elevii nu pot face singuri acest lucru fără exerciții prealabile, fără stăpînirea unor procedee adecvate de activitate intelectuală.

Știm că procesul însușirii categoriilor filozofice — ca de altfel procesul însușirii oricăror noțiuni și categorii — nu se încheie pe treapta abstracțiunii. Calitatea cunoștințelor elevilor este determinată de posibilitatea de a opera cu ele în condiții noi, aceasta însemnînd în fond posibilitatea elevilor de a se ridica de la abstract la concretul logic, la înțelegerea unor fenomene noi în unitatea dialectică a determinărilor lor. De altfel, acesta este și scopul activității de cunoaștere. Abstracțiunile sînt trepte în cunoașterea profundă a concretului.

Aplicarea cunoștințelor în condiții variate presupune o vie activitate a gîndirii. Posibilitățile elevilor în acest sens sînt condiționate de felul în care a avut loc procesul abstractizării. Dacă în acest proces a fost solicitată gîndirea elevilor, adică dacă ei au fost puși în situația de a analiza, de a compara, de a abstrage și de a generaliza, atunci ei pot folosi aceste procedee și în procesul operării cu noțiunile respective. Dacă abstracțiunea a fost prezentată direct de profesor, atunci operarea cu aceste noțiuni se desfășoară greoi, elevii stabilesc legături izolate și întîmplătoare și numai în cazuri foarte evidente. Dezvoltarea gîndirii elevilor se ridică pe o treaptă superioară în procesul operării cu noțiunile, în procesul aplicării cunoștințelor în rezolvarea unor probleme practice.

Între procesul însușirii noțiunilor și categoriilor filozofice și dezvoltarea gîndirii elevilor este o legătură dialectică. Însușirea cunoștințelor în sisteme trainice, în care noțiunile se ierarhizează după gradul lor de generalitate și de abstracție, în care sistemele largi se creează pe baza corelării, subordonării și restructurării sistemelor mai restrînse, nu poate avea loc decît cu participarea activă a gîndirii celui care învață. Elevul este obligat în acest caz să analizeze, să compare, să abstragă, să generalizeze și să restructureze, în conformitate cu cerințe noi, vechile sisteme. Această activitate a gîndirii este prezentă atît în elaborarea noțiunilor, cît și în operarea cu ele. Exersate și conștientizate, procedeele de gîndire amintite se transformă în modalități stabile de acțiune intelectuală. Ele devin pentru elevi un instrument de muncă, de învățare, care asigură însușirea independentă a cunoștințelor.

În procesul formării categoriilor filozofice gîndirea elevilor se mișcă deci în dublu sens: de la particular la general și abstract și de la abstract la concretul logic. Procesul însușirii filozofiei marxist-leniniste, conceput sub aceste două aspecte legate reciproc, duce la dezvoltarea gîndirii elevilor, pe baza aplicării sistematice a unor procedee logice superioare.

În literatura metodică de specialitate, problema predării filozofiei marxist-leniniste în corelare cu științele particulare, la nivelul predării lor în școala medie, este abordată, fără a fi însă soluționată.

Sarcina corelării predării filozofiei cu științele particulare a fost pusă la timpul său și de pedagogia burgheză. Fiind vorba de filozofia idealistă, adevăratul sens al corelării de care vorbea pedagogia burgheză oficială din țara noastră, era acela al netezirii terenului — în conștiința elevului — pentru o concepție în care știința să trăiască în pace cu religia. Fiind *„frecvent cazul omului de știință pozitivă care susține că tot ce există în univers este numai materie și că afară de materie nu mai poate să existe nimic“* [1], era necesară pentru burghezie o măsură care să prevîntîmpine o asemenea situație.

Pedagogia burgheză și școala burgheză n-au realizat și nici nu puteau să realizeze această corelație, deoarece între filozofia idealistă și științele particulare nu există și nu poate exista compatibilitate. Numai în condițiile unei filozofii științifice — și aceasta este filozofia marxist-leninistă — se poate soluționa problema corelației cu științele particulare.

În cercetarea noastră, pornind de la specificul procesului didactic de formare a categoriilor filozofice la elevi, am urmărit:

— actualizarea selectivă a unor sisteme noționale însușite în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt (chimie, fizică, științe naturale, psihologie, istorie, economie politică);

— analiza faptelor, relațiilor respective, cu evidențierea trăsăturilor lor comune și generale și, pe această bază, elaborarea pe plan psihologic-individual a abstracțiilor filozofice;

[1] Antonescu G. G., **Pedagogia contemporană**, București, 1935, p. 124.

— explicarea unor evenimente, fenomene, relații noi, prin folosirea și aplicarea abstracțiilor însușite la lecție.

Faptele, evenimentele, legile analizate în lecțiile de filozofie, fac parte din sisteme de cunoștințe diferite, însușite de elevi la celelalte obiecte de studiu, sau sînt rezultatul experienței de viață. Abstracțiile noi fac parte însă din sistemul de cunoștințe în curs de elaborare.

Cerințele logico-psihologice ale procesului de însușire a categoriilor filozofice se pot realiza în cea mai mare măsură prin metoda expunerii sistematice. Metoda aceasta, după cum se știe, împletește conversația, sub cele două forme (catehetică și euristică), cu expunerea succintă și precisă a profesorului. În felul acesta, prin întrebări, este activată gîndirea independentă a elevilor, iar prin expuneri se realizează o prezentare sistematică, precisă, organizată a unui conținut de idei.

Metoda expunerii sistematice dă și posibilitate profesorului ca prin discuții să se informeze despre volumul și calitatea cunoștințelor însușite de elevi prin studiul științelor particulare și să actualizeze selectiv asociațiile care urmează să fie corelate. Tot prin discuții stimulează și conduce gîndirea elevilor în procesul analizei și comparării cunoștințelor selectate, al abstragerii și generalizării. Reformularea corectă a generalizărilor, unele completări și precizări revin profesorului. Astfel, se reface sistemul noțional respectiv, noile cunoștințe integrîndu-se la locul cuvenit. Tot prin discuții, profesorul orientează activitatea de gîndire a elevilor spre operații inverse, ajutîndu-i să integreze în sfera noțiunilor elaborate în lecție noi cazuri, sau să găsească noi determinări ale unor fenomene cunoscute. Acest proces necesită desigur o activitate intensă de gîndire. Pentru a include în sfera unei noțiuni cazuri noi, elevii trebuie să desprindă la aceste obiecte, fenomene, procese noi, trăsăturile esențiale, suficiente și necesare, pe baza cărora ele se încadrează în noua noțiune.

★

În acest an școlar, ipoteza cercetării noastre a fost verificată în cadrul capitolului de materialism istoric, la tema „*Clasele și lupta de clasă; rolul hotărîtor al maselor populare în făurirea istoriei*".

Elaborarea lecțiilor experimentale din tema precizată a fost precedată de analiza programelor și manualelor de economie politică și de istorie (sistemele de cunoștințe urmînd a fi corelate) și de o lucrare de sondaj prin care am urmărit să stabilim volumul și calitatea cunoștințelor elevilor relative la tema luată în cercetare, înainte de studierea ei.

Pentru ilustrare ne vom referi la un singur caz: „Categoria de clasă socială".

Din analiza programelor și manualelor școlare rezultă că elevii operează cu această noțiune încă din clasa a IV-a, desigur pe baza unei definiții de lucru.

În clasele următoare se adîncește sensul noțiunii respective și elevii ajung să o înțeleagă ca pe o grupare de oameni cu interese fundamentale opuse, izvorîte din existența exploatării în orînduirile sociale bazate

pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producție. De asemenea li se face cunoscută structura de clasă a fiecărei orînduiri sociale.

În clasa a VIII-a se completează, se adîncește noțiunea de clasă socială, dar nu li se cere, în continuare, să opereze cu toate notele ei definitorii.

În clasa a X-a, prin studiul economiei politice se sistematizează și se adîncesc cunoștințele elevilor. Ei află acum că în lupta de clasă se oglindesc contradicțiile modului de producție, bazat pe proprietatea privată asupra mijloacelor de producție. Studiind relațiile de producție, atît la economie politică în clasa a X-a, cît și la tema „Învățătura marxist-leninistă despre bază și suprastructură", elevii capătă toate elementele (notele definitorii) ale noțiunii de clasă socială. Rămîne ca acestea să fie generalizate într-o definiție, de data aceasta pe baza înțelegerii întregului ei conținut — ceea ce constituie scopul primei lecții din tema la care ne referim.

Analiza programelor și a manualelor menționate a scos în evidență faptul că elevilor clasei a XI-a li se comunicase, pînă în etapa premergătoare predării lecțiilor pe care le-am ales pentru experiment, un volum de cunoștințe faptice și teoretice, care îi poate ajuta să facă o generalizare superioară.

Prin lucrarea de sondaj care a precedat lecțiile experimentale am obținut date referitoare atît la volumul real al cunoștințelor elevilor, cît și la posibilitățile lor de a ajunge singuri la generalizări superioare, la definiția claselor sociale.

Din analiza rezultatelor a reieșit că 40% din elevii care au fost anchetați definesc clasele sociale prin însușirea muncii unui grup social de către alt grup social. Deci, cu toate că elevii au luat cunoștință de toate notele definitorii ale categoriei de clasă socială, faptul că în înțelegerea evenimentelor istorice studiate nu au avut nevoie să opereze cu toate aceste note, a făcut ca ei să nu poată să le sintetizeze într-o definiție.

Explicînd originea claselor sociale (într-o lucrare de sondaj), 74% din elevi au dat răspunsuri bune. Menționarea proprietății private drept cauză directă a apariției claselor sociale este încă un indiciu că elevii aveau elementele necesare pentru a se ridica la o generalizare mai largă, într-o definiție aproximativă a claselor sociale.

Deși aveau aceste elemente, nici un elev nu s-a ridicat însă la o astfel de generalizare, ceea ce denotă că ei nu erau pregătiți să o facă singuri, fără ajutorul profesorului.

În lecțiile de materialism istoric s-a comunicat definiția leninistă a claselor sociale atît elevilor din clasa experimentală cît și celor din clasa de control.

În clasele de control definiția a fost formulată de profesor, notată în caiete de către elevi, apoi comentată și analizată cu evidențierea notei determinante (raportul față de mijloacele de producție).

În clasa experimentală s-a procedat în lumina ipotezei noastre. După ce am depistat ce cunosc elevii — în această problemă — din studiul istoriei și economiei politice (prin lucrarea de sondaj și o discuție frontală), am dedus că pentru elaborarea noțiunii de clasă socială — pînă

la generalizarea definiției leniniste a acestei noțiuni — trebuie să corelăm următoarele sisteme noționale: condițiile social-economice ale apariției claselor sociale și cauza directă a acestui proces, cu cunoștințele despre relațiile de producție (ce arată acestea și legătura dialectică cu forțele de producție).

Actualizînd aceste cunoștințe, prin discuții cu elevii, le-am desprins selectiv din sistemele în care erau fixate și, corelîndu-le, am condus gîndirea elevilor spre căutarea și găsirea, în mod activ, a unor noi trăsături, respectiv a notelor esențiale care urmau să fie incluse în definiția claselor sociale. (Elevii au fost solicitați să demonstreze cum apare proprietatea privată și cum apariția ei determină deosebiri esențiale între grupurile de oameni; au redat sistematic aceste deosebiri — raportul față de mijloacele de producție, locul și rolul în organizarea socială a muncii, cum și cît primesc oamenii din bunurile create de societate; elevii au sesizat că notele definitorii vizează însuși conținutul relațiilor de producție; li s-a comunicat că aceste note esențiale sînt suficiente pentru a defini clasele sociale și au fost solicitați să formuleze definiția în mod independent. Apoi, profesorul a citit definiția dată de Lenin claselor sociale. Astfel, elevii au ajuns la o generalizare nouă pe baza corelării și restructurării cunoștințelor fixate în sisteme noționale diferite.)

Procesul însușirii noțiunii de clasă socială nu s-a încheiat aici. A urmat operarea cu noțiunea respectivă. Sub conducerea profesorului, elevii au analizat diferitele orînduiri sociale din punctul de vedere al structurii de clasă, folosindu-se de definiția claselor sociale. Elevii au înțeles, de pildă, de ce burghezia monopolistă și burghezia nemonopolistă nu formează două clase sociale separate. În același fel s-a procedat și la prezentarea celorlalte noțiuni din tema respectivă.

După circa 30 de zile de la predarea lecției la care ne referim s-a dat o probă de control prin care am verificat nivelul însușirii noțiunii de clasă socială (atît din punct de vedere al înțelegerii, cît și al temeiniciei acestei înțelegeri). Rezultatele: 43% din numărul elevilor din clasele de control au dat definiția completă a claselor sociale, în timp ce la clasa experimentală au dat definiția completă 95% din elevi. Desigur că redarea definiției nu este încă un indiciu că ea este reținută pe baza înțelegerii, dar lipsa definiției din răspunsurile elevilor sau greșelile în redarea ei constituie, evident, o lacună grăitoare în cunoștințele elevilor. Pentru a constata gradul de înțelegere a definiției claselor sociale s-a cerut elevilor să comenteze, să arate ce nu poate lipsi din definiție (să indice nota esențială determinantă). Această problemă a fost bine rezolvată de toți elevii clasei experimentale și numai de 43% din elevii claselor de control. Nu este întîmplător faptul că aceiași elevi de la clasele de control care au dat definiția exactă a claselor sociale au și putut să o comenteze. Acest lucru este o dovadă că au reținut definiția numai acei elevi care au gîndit asupra ei, care au căutat să o înțeleagă în mod independent.

Spre sfîrșitul anului școlar, la o nouă probă de control cu același subiect și la aceleași clase, numai 2,5% din elevii claselor de control au dat definiția completă; 47% din elevi au menționat ca notă definitorie

numai raportul față de mijloacele de producție. La clasa experimentală 97% din elevi au dat definiția completă.

După predarea experimentală a întregii teme luate în cercetare, am verificat eficiența măsurilor introduse printr-o probă de control în care am vizat toate obiectivele cercetării. Pentru ca rezultatele să fie cît mai concludente, am formulat 1—2 întrebări referitoare la fiecare obiectiv în parte. Rezultatele obținute în urma analizei răspunsurilor date de elevi verifică ipoteza cercetării noastre, astfel :

Primul obiectiv al cercetării a fost : *creșterea posibilităților elevilor de a expune sistematic ideile despre un subiect oarecare.* Expunerea sistematică a ideilor presupune, după cum știm, subordonarea unora dintre ele față de altele mai generale, mai cuprinzătoare și relevarea principiului după care se sistematizează. Acest proces presupune o mișcare rapidă a gîndirii pe linia particular-general (și invers) și precizie în expunere. Dinamica activității intelectuale, manifestată în rapiditatea mișcării ideilor și în sistematizarea lor, ca și precizia cunoștințelor, este determinată de felul în care au fost însușite aceste cunoștințe. De aceea, considerăm că rezultatele mai bune obținute de elevii clasei experimentale constituie un argument în favoarea felului în care au fost concepute lecțiile experimentale.

Întrebarea care a vizat acest obiectiv a fost aceea prin care s-a cerut elevilor să explice pe scurt caracterul istoric al claselor sociale și al luptei de clasă. Am considerat că relevarea caracterului istoric al claselor sociale și al luptei de clasă — pornind de la categoriile de cauză și efect (efectul dispare cînd dispare cauza sa) — constituie caracteristica esențială a unui răspuns bun, argumentat teoretic.

Pe această linie elevii trebuie să argumenteze apariția și dispariția claselor sociale, legate de apariția și de dispariția proprietății private asupra mijloacelor de producție — întregul proces fiind determinat de nivelul forțelor de producție. În sistematica expunerii, schimbarea claselor sociale de la o orînduire la alta am considerat-o ca o idee subordonată, dedusă din felul proprietății.

Rezultatele sînt concludente : 57,7% din elevii clasei experimentale au dat răspunsuri bune, față de 25,40% din elevii claselor de control.

Astfel, elevul B.A. a scris următoarele :

...Clasele sociale au apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării societății, o dată cu apariția proprietății private asupra mijloacelor de producție și vor dispare pe o treaptă superioară a dezvoltării societății (în comunism, cînd nu va mai exista decît o singură formă de proprietate, proprietatea întregului popor asupra mijloacelor de producție). De subliniat faptul că ele (clasele sociale) nu dispar o dată cu dispariția proprietății private ; astfel în socialism, deși a dispărut proprietatea privată asupra mijloacelor de producție, există cele două clase prietene, clasa muncitoare și țărănimea colectivistă — datorită existenței celor două forme de proprietate (de stat și cooperatist colectivistă).

De asemenea, lupta de clasă — lupta între clasele antagoniste — a apărut pe o anumită treaptă a dezvoltării societății — de la răscoalele sclavagiste (în sclavagism) la răscoalele țărănești (în feudalism) s-a ajuns la revoluția socialistă, clasa muncitoare

fiind singura forță socială capabilă să conducă masele în lupta pentru doborîrea orînduirii capitaliste și pentru construirea une societăți noi, lipsite de exploatare.

Majoritatea elevilor din clasele de control (56% și 71%) au realizat o expunere mai puțin generalizată, mai abundentă în fapte, cu multe verigi intermediare, o expunere în care ideile generale sînt amestecate cu cele mai puțin generale, cu reveniri, ceea ce relevă greutăți în mișcarea gîndirii pe linia general-particular (și invers) și o capacitate de sistematizare redusă.

Un alt aspect care trebuie menționat este faptul că dacă majoritatea elevilor (și de la clasele de control și de la clasa experimentală) au explicat just apariția claselor sociale și a luptei de clasă, condițiile dispariției lor au fost explicate de numai 25,9% din elevii claselor de control, față de 61,5% din elevii clasei experimentale. Acest lucru relevă faptul că elevii claselor de control operează mai greu cu categoriile de cauză-efect, că mișcarea inversă a gîndirii se realizează mai greu, că acești elevi nu și-au însușit suficient metoda de a analiza fenomenele sociale pornind de la cauzele economice.

Al doilea obiectiv verificat în proba de control dată după predarea întregii teme a fost *creșterea posibilităților de ridicare de la abstract la concretul logic.*

Posibilitatea aplicării cunoștințelor teoretice este o particularitate caracteristică a gîndirii dialectice, deosebit de importantă. Tezele teoretice nu au valoare nici sens și nu pot fi suficient de consolidate dacă nu este posibilă aplicarea lor la explicarea unor fenomene, unor procese concrete. Această activitate de gîndire presupune posibilitatea de corelare a cunoștințelor teoretice cu activitatea practică și caracterizează nivelul înalt al activității de gîndire.

În lucrările de control s-au formulat două probleme care au vizat acest obiectiv: 1) „Ideologii burghezi susțin că dacă n-ar fi existat Marx și Engels n-ar fi existat nici teoria lor și lumea ar fi trăit *liniștită*, în forma în care se afla". Combateți această afirmație. 2) Demonstrați că în etapa actuală în țările capitaliste există clase sociale antagoniste și luptă de clasă.

Răspunsurile elevilor la aceste probleme ne-au relevat posibilitățile lor de a se ridica de la abstract la concretul logic. Cunoscînd teoretic că personalitatea de orice fel și teoriile științifice sînt determinate de anumite condiții istorice concrete, trebuiau să explice apariția personalităților lui Marx și Engels și a teoriei lor. La clasa experimentală, 88,4% din elevi au dat răspunsuri argumentate, față de 23,9% din elevii claselor de control.

Astfel, eleva Ț. I., de la clasa experimentală, a scris următoarele:

Marx și Engels, genialii ideologi ai clasei muncitoare, nu au apărut întîmplător. Ei sînt produsul unei societăți ajunse într-un stadiu de dezvoltare. (Nici Marx, nici Engels nu ar fi putut apărea în sclavagism sau în feudalism). Marx și Engels sînt reprezentanții ideologiei unei clase noi ce se dezvoltă — proletariatul, clasă ce are misiunea istorică de gropar al capitalismului. Dacă nu ar fi existat ei, ar fi existat alții, pentru că adevărul

trebuia descoperit și societatea trebuia în mod obiectiv să progreseze.

De asemenea lumea nu ar fi putut trăi „liniștită", pentru că procesul ei de dezvoltare este un proces continuu și obiectiv.

73% din elevii clasei experimentale au analizat științific structura de clasă a orînduirii burgheze, aplicînd definiția claselor sociale și aducînd ca argument existența proprietății private capitaliste și manifestările concrete ale luptei de clasă în țările respective, față de 26,50% din elevii claselor de control. Majoritatea elevilor din clasele de control au adus ca argument fapte cunoscute din presă sau au descris situația clasei muncitoare în țările capitaliste. Răspunsurile elevilor din clasa experimentală dovedesc că la acești elevi s-a dezvoltat mai mult capacitatea de sistematizare și de operare cu sisteme de cunoștințe teoretice, că aceste cunoștințe nu rămîn izolate de concret.

Al treilea obiectiv al cercetării l-a constituit *posibilitatea de a argumenta și a analiza selectiv ideile, tezele, mergînd pînă la cauzele adînci și îndepărtate ale fenomenelor.*

Explicarea cauzei unui fenomen cere din partea elevilor să gîndească, să compare și să aleagă ceea ce este esențial pentru fenomenul respectiv. Specifică pentru clasele mari, din acest punct de vedere, este găsirea unor legături cauzale mai profunde, mai îndepărtate, stabilirea cauzelor pe baza sintezei unui complex de factori.

Întrebarea a IV-a a urmărit tocmai acest obiectiv — elevii trebuiau să aducă un singur argument (cel esențial) prin care să combată ideea că personalitatea ar avea rolul determinant în dezvoltarea societății. Rezultatele au scos la iveală că 34,60% din elevii clasei experimentale, față de numai 1,25% din elevii claselor de control, aduc ca argument faptul că afirmînd rolul determinant al personalității se neagă rolul determinant al activității maselor și prin aceasta caracterul obiectiv al legilor de dezvoltare a societății, care nu pot acționa decît prin intermediul maselor. Alții, 38% din elevii clasei experimentale (și 7,50% din elevii de la control) aduc ca argument faptul că masele constituie o parte a forțelor de producție (a căror dezvoltare este cauza dezvoltării societății).

Diferențele procentuale dintre clasa experimentală și clasele de control privind volumul și calitatea cunoștințelor elevilor referitoare la tema cercetată sînt destul de grăitoare. Ținînd însă seama de faptul că măsurile noastre experimentale au fost introduse la o singură temă (deocamdată), nu putem trage concluzii definitive.

★

Cercetarea fiind în curs de desfășurare, ne permitem prezentarea numai a unor concluzii parțiale:

1. Încă din perioada constatativă ni s-a conturat concluzia că o mare parte a lacunelor din cunoștințele elevilor și greutățile pe care aceștia le întîmpină în operarea cu noțiunile și categoriile filozofice sînt insuficient

cunoscute de profesor sau sînt depistate prea tîrziu. Această concluzie ne orientează în viitor spre stabilirea mijloacelor prin care profesorul să fie mai operativ și mai exact informat asupra eficienței cunoștințelor transmise.

2. Putem de pe acum afirma că nu atît corelarea realizată de profesor duce la ridicarea eficienței predării filozofiei marxist-leniniste în școala medie, ci în cea mai mare măsură corelarea realizată cu participarea activă a elevilor.

În condițiile corelării active, sistemele noționale însușite în cadrul studierii științelor particulare se restructurează pe o bază de generalizare și de abstractizare mai înaltă, ceea ce are un profund caracter formativ. Mai ales în însușirea categoriilor filozofice se confirmă teza lui J. Piaget cu privire la caracterul creator al acomodării (structurarea sistemului noțional nu poate avea loc decît pe baza activității propriei gîndiri a elevilor).

3. Creșterea posibilităților elevilor de a opera cu noțiunile și categoriile filozofiei marxist-leniniste în rezolvarea unor probleme practice sau teoretice, adică ridicarea de la abstract la concretul logic, este condiționată de asemenea de faptul dacă elaborarea noțiunilor și categoriilor filozofice a avut loc pe baza unei corelări active.

4. Metoda expunerii sistematice oferă cele mai largi posibilități de realizare a unei participări active a gîndirii elevilor în însușirea categoriilor filozofice, pe baza corelării cunoștințelor însușite prin studiul științelor particulare.

Expunerea sistematică îmbină folosirea întrebărilor stimulatoare adresate gîndirii elevilor cu expunerea precisă și închegată a profesorului, asigurînd caracterul sistematic al cunoștințelor și însușirea lor prin eforturile proprii ale gîndirii elevilor.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО УСВОЕНИЮ НЕКОТОРЫХ КАТЕГОРИЙ МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В статье анализируются предварительные выводы исследования на тему корреляции знаний из области частных наук в процессе усвоения некоторых категорий марксистско-ленинской философии.

Исходя из теоретических соображений, но в особенности из продолжительных наблюдений, проведенных в средней школе, авторы пришли к следующей гипотезе: эффективность преподавания марксистско-ленинской философии в средней общеобразовательной школе растет в условиях систематического усвоения философских категорий на основе корреляции знаний частных наук, процесс, осуществляющийся активным участием мышления учащихся.

Гипотеза была частично проверена в системе экспериментальных уроков на тему „Классы и классовая борьба; решающая роль народных масс в истории".

Результаты, полученные в экспериментальном классе, утверждают правильность гипотезы.

RECHERCHES CONCERNANT L'ASSIMILATION DE CERTAINES CATÉGORIES DE LA PHILOSOPHIE MARXISTE-LENINISTE À L'ÉCOLE MOYENNE

(Resumé)

L'article présente les conclusions partielles d'une recherche en cours, dont le thème est la corrélation entre les connaissances du domaine des différentes sciences dans le processus de l'assimilation, par les élèves, des catégories de la philosophie marxiste-léniniste.

Prenant comme point de départ des considérants d'ordre théorique, mais surtout des observations prolongées effectuées pendant l'enseignement de la philosophie marxiste-léniniste à l'école moyenne de culture générale, les auteurs sont arrivés à l'hypothèse que l'efficience de ce processus s'accroît si les catégories de cette philosophie sont assimileés systématiquement, sur la base de la corrélation des connaissances antérieures et par une active participation de la pensée des élèves.

L'hypothèse a été vérifiée partiellement par un système de leçons expérimentales ayant comme thème général „Les classes sociales et la lutte des classes, le rôle déterminant des masses populaires dans l'orientation de l'histoire".

Les résultats obtenus à la classe expérimentale attestent les objectifs poursuivis et confirment l'hypothèse d'où l'on est parti.

RESEARCH ON THE ACQUISITION OF SOME PHILOSOPHICAL CATEGORIES OF MARXISM-LENINISM IN THE SECONDARY SCHOOL

(Abstract)

The article presents the preliminary conclusions of a research work under way into the correlation of knowledge of various sciences in the acquisition by pupils of the philosophical categories of Marxism-Leninism.

Proceeding from theory and extensive observations of the way Marxism-Leninism is taught in secondary schools, the authors have put forward the hypothesis that this is best done by correlating with the help of the pupils themselves the previous knowledge acquired by them when studying a particular science.

The hypothesis was partly checked up within a system of experimental lessons on "Social classes and the class-struggle, the decisive role of the people's masses in building history." The experiment was a success.

UNELE ASPECTE METODICE ALE ACTIVITĂȚII DE INFORMARE POLITICĂ A PIONIERILOR

V. CARABA și E. ISTRATE
Cercetători științifici
la Institutul de științe pedagogice

Anterior *, am schițat direcțiile mai importante ale contribuției specifice pe care o aduce activitatea pionierească în educația ideologică-politică a școlarilor. În studiul de față, sprijinindu-ne de asemenea pe date și rezultate din cercetarea întreprinsă (Rolul organizațiilor U.T.M. și de pionieri în educația ideologică-politică a elevilor), vom aborda problemele metodice — nu mai puțin specifice — ale activității pionierești și, cu deosebire, unele aspecte ale activității de informare politică a pionierilor.

Activitatea de informare politică — privită aici în sens larg — ocupă un loc de seamă în cadrul influenței ce se exercită în organizația de pionieri pe direcția lărgirii orizontului și experienței social-politice a școlarilor. În procesul acesteia, școlarii sînt sprijiniți să adîncească cunoașterea realităților noastre socialiste, a înfăptuirilor poporului nostru sub conducerea partidului, să înțeleagă semnificația unor evenimente importante din viața țării sau de peste hotare, să-și dezvolte interesul pentru viața social-politică. În fond, toate acestea constituie un element important al pregătirii lor pentru viață, pentru activitatea viitoare, o cale de adîncire a legăturii lor cu viața. Însemnătatea deosebită a acestei legături a subliniat-o nu o dată V. I. Lenin: *Nu putem avea încredere în învățămînt, în educație, în instrucțiune* — spune el — *dacă ele ar fi limitate la școală și rupte de zbuciumul vieții* [1].

Opera constructivă care se desfășoară pe întreg cuprinsul țării, munca înflăcărată a poporului nostru condus de partid, lupta oamenilor muncii de pretutindeni pentru o viață mai bună, trebuie să găsească ecou în inimile pionierilor, să-i însuflețească, să devină o cauză a lor, să-i îndemne la acțiune. Acesta este un domeniu al muncii educative de o deosebită

* **Contribuția activității pionierești la educația moral-politică a elevilor**, „Revista de pedagogie" nr. 6/1964, p. 64—76.

[1] V. I. Lenin, Opere, vol. 31, E.S.P.L.P., 1956.

însemnătate principială, privind perspectiva formării elevilor ca viitori *constructori principali ai economiei și culturii socialiste... Viața arată* — se aprecia la Congresul al III-lea al P.M.R. — *ce forță reprezintă conștiința tot mai înaltă a oamenilor muncii, identificarea lor cu interesele generale, încrederea lor în viitor, hotărîrea lor de a-și aduce contribuția la victoria deplină a socialismului.*[2]

Munca politică-educativă în organizația de pionieri urmărește, evident, să dezvolte la școlari capacitatea de a-și întemeia învățătura, munca și conduita pe conștiința de participanți activi la opera de construcție a socialismului și comunismului. Lucrul acesta nu se poate însă realiza numai pe calea unor îndemnuri abstracte. Urmînd să pună în mișcare noi motive, superioare, în munca de învățătură a școlarilor, educatorii le prezintă învățătura ca „datorie patriotică", le pun în față necesitatea de a se pregăti în general pentru a deveni „constructori de nădejde ai societății socialiste". Asemenea idei ajung în mod real la mintea și la inima pionierilor, dacă le vom da și temeinice puncte de sprijin, ajutîndu-i să înțeleagă ce se construiește și în ce scop, ce este un constructor de nădejde și de ce este el prețuit, în ce fel strădania de azi a școlarului la învățătură condiționează succesele viitoare ale fiecăruia în aportul comun pentru înflorirea patriei etc. Iată rostul activității de informare politică a pionierilor.

Intrucît pionierii sînt schimbul Uniunii Tineretului Muncitor, în cadrul căreia îi așteaptă o activitate obștească mai complexă, răspunderi mai mari legate de participarea la viața social-politică a țării, este necesară *o anume pregătire, acumularea unei anumite experiențe social-politice.* De aici decurge necesitatea ca în procesul activității de informare politică să fie trezit interesul pionierilor pentru realitatea înconjurătoare, să fie încurajați să o observe atent, să o cerceteze sistematic, să fie ajutați să înțeleagă transformările care au loc, să li se cultive sentimentul de recunoștință și mîndria pentru eforturile creatoare depuse de oamenii muncii în frunte cu comuniștii pentru a clădi o viață mai bună, să fie ajutați să gîndească, să simtă și să acționeze în spirit comunist.

Este un domeniu în care activitatea pionierească, politică prin esența ei, poate și trebuie să aducă o contribuție considerabilă alături de aceea pe care o aduce procesul de învățămînt. Congresul al III-lea al Uniunii Tineretului Muncitor a stabilit în această privință un cuprinzător program de acțiuni pionierești, preconizînd să se organizeze *cît mai multe acțiuni pentru cunoașterea ținutului natal, a frumuseților și bogățiilor patriei, a minunatelor realizări ale oamenilor muncii în construcția socialistă,* [...] *convorbiri, întîlniri cu activiștii de partid și de stat, cu muncitorii fruntași, cu oameni de știință și cultură, discuții în fața hărții în legătură cu unele evenimente internaționale, vizite în muzee etc.* De asemenea, s-a dat indicația *să-i obișnuim pe copii să citească cu regu-*

[2] Gheorghe Gheorghiu-Dej, Raport la cel de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn, Editura Politică, București, 1960, p. 97, 100.

laritate publicațiile editate pentru ei, să audieze emisiunile de radio pentru pionieri și școlari.[3]

Plecînd de la aceste indicații, ne-am propus ca în cadrul cercetării să studiem modalitățile prin care posibilitățile largi ce stau la îndemîna activității pionierești, în ceea ce privește informarea politică a școlarilor, pot fi mai eficient valorificate. Condițiile cercetării au mai fost făcute cunoscute în studiul nostru anterior: s-a lucrat, de-a lungul ultimilor doi ani școlari, intensiv, la Școala medie nr. 6 din București și la Școala medie din Bolintinul din Vale și, extensiv, într-o serie de alte școli din țară (din: Arad, Roman, comuna Cîrja din Raionul Bîrlad și altele), a căror experiență a fost studiată. Am urmărit, cu deosebire, mersul și eficiența activității de informare politică a pionierilor, în condițiile în care se folosesc, corelat, o multitudine de căi și mijloace, pe baza unui program bogat și accesibil în același timp, în condițiile intensificării rolului activ al pionierilor înșiși în această activitate și ale accentuării caracterului atractiv al acestei activități. Menționăm că elemente ale unui asemenea mod de a dezvolta activitatea de informare politică a pionierilor se întîlnesc în experiența multor unități de pionieri; însă nu sînt totdeauna bine corelate.

O primă problemă care se pune în legătură cu activitatea de informare politică a pionierilor este: cum să fie programul acestei activități? Dat fiind faptul că realitatea social-politică este atît de complexă, în mod necesar și activitatea de informare politică a pionierilor va fi multilaterală, bogată. În același timp, ea va trebui să fie *îndeajuns de accesibilă* pionierilor, care sînt totuși copii de vîrstă școlară mică și mijlocie. Există în această privință unele premise psihologice favorabile: la pionierii mici — impresionabilitatea mare, curiozitatea ascuțită, interesul deosebit pentru tot ce se întîmplă în jur; la pionierii mari, preadolescenți — setea de cunoștințe și, mai ales, interesul mai viu, stabil, pentru viața social-politică.

Iată ce aspecte ale vieții social-politice au intrat, pornind de la criteriile de mai sus, în sfera activității de informare politică a pionierilor la școlile a căror activitate am studiat-o:

— condițiile create de partid pentru ca toți copiii țării să se bucure de lumina învățăturii și, în general, de toate însemnele unei copilării fericite;

— obiectivele importante ale construcției socialiste în patria noastră, frumoasă și îmbelșugată și înfăptuirile poporului nostru, sub conducerea partidului, în această privință;

— exemplul de muncă și de luptă, pentru înflorirea patriei și sporirea prestigiului ei, al unor oameni înaintați, al comuniștilor;

— condițiile de învățătură și de viață ale copiilor din alte țări;

---

[3] **Raportul Comitetului Central al Uniunii Tineretului Muncitor cu privire la activitea U.T.M. în perioada dintre congresele al II-lea și al III-lea ale U.T.M. și sarcinile ce revin U.T.M. pe baza hotărîrilor Congresului al III-lea al Partidului Muncitoresc Romîn,** „Tînărul leninist" nr. 9/1960, p. 36.

— politica de pace a partidului și guvernului nostru, însemnătatea contribuției țării noastre pe plan internațional pentru promovarea în rîndurile generației tinere a idealurilor de pace, prietenie și respect reciproc între popoare;

— evenimentele mai importante din viața țării sau pe plan internațional etc.

Multilateralitatea acestui program se oglindește desigur și în conținutul diferitelor tipuri de acțiuni concrete. De exemplu, la Școala medie nr. 6, convorbirile politice cu pionierii se organizau pe mai multe cicluri: „Grija partidului pentru copilăria noastră fericită", „Ce este nou în orașul nostru", „Din noua geografie a patriei", „Noi și cei de-o vîrstă cu noi din alte țări", „Ce este nou în lume" etc. Asemănător au fost proiectate convorbirile politice și la Școala medie din Bolintinul din Vale.

Este, de asemenea, caracteristică o tratare progresivă a obiectivelor activităților de informare politică, tratare care duce la ridicarea ei la un nivel mai înalt, la un cadru mai larg — tocmai în vederea asigurării caracterului ei accesibil. Astfel, pionierii au fost antrenați treptat la cunoașterea realizărilor în construcția socialistă, începînd cu aspectele cele mai apropiate, mai ușor sesizabile: școala nouă în care învață (în cazul Școlii medii nr. 6), înnoirile din cartierul în care locuiesc, din satul natal (Bolintin), din Capitală; cunoașterea de către pionierii din oraș a transformărilor din viața satului și invers; cunoașterea unor importante obiective socialiste aflate în construcție, a locurilor noi de pe harta țării. Aceasta nu înseamnă însă a împărți mecanic diferitele etape concentrice între pionierii mici și cei mari. Pionierii clasei a IV-a de la Școala medie nr. 6 au discutat și ei, bunăoară, în cadrul unei convorbiri, despre însemnătatea construirii nodului hidroenergetic de la Cazane, care va fi dat în folosință peste cîțiva ani, în colaborare cu poporul iugoslav, iar pionierii din clasa a VI-a au fost și ei antrenați în observarea atentă a înnoirilor din cartier (dezvoltarea rapidă a construcțiilor în cartierul Jiului-Scînteia), a înnoirilor din raionul Grivița Roșie. Conținutul concret al informației politice, însă, diferă mult de la un concentru la altul. Iată, de exemplu, și pionierii din clasa a IV-a și cei dintr-a VI-a au dezbătut tema „Cei de-o vîrstă cu noi din țările capitaliste". Sprijinindu-se pe un bogat material ilustrativ (fotografii, date informative din presa de copii, fragmente literare etc.), instructorul de pionieri s-a străduit să le formeze pionierilor mici o reprezentare cît mai apropiată de înțelegerea lor privind caracteristicile unei „copilării furate", în condițiile capitalismului: foamea, posibilitățile restrînse de a învăța, efectele lipsei de grijă față de sănătatea copiilor, vagabondajul, mizeria care împinge uneori părinții să-și înstrăineze copiii etc. La clasa a VI-a, a fost posibilă o analiză mai aprofundată și sistematică a acestor elemente: sesizarea faptului că în capitalism polarizarea bogăției și sărăciei determină și existența a două feluri de copilării, a două moduri de educație, examinarea luptei oamenilor muncii pentru îmbunătățirea condițiilor copilăriei etc., precum și o mai largă antrenare a pionierilor în căutarea datelor necesare și în interpretarea lor în cadrul dezbaterii.

Este de subliniat aici însemnătatea deosebită a faptului că în acest proces de informare politică pionierii întîlnesc *materiale faptice variate, comparabile* — din trecut și de azi, din țara noastră și din alte locuri — care constituie pentru ei bune repere și puncte de sprijin puternice în înțelegerea mai adîncă a realităților vieții social-politice.

Utilitatea acestui aspect al informării politice a pionierilor ne-a apărut, o dată mai mult, aplicînd unui număr de 253 elevi, din clasele a III-a, a V-a, a VII-a din București, din Bolintinul din Vale, din Bacău, din Bicaz, încă în primul an al cercetării noastre, o probă experimentală; li s-a cerut să privească cu atenție un panou care înmănunchea un număr de imagini din viața copiilor din țara noastră și din alte țări socialiste, precum și din țările capitaliste și să le comenteze. Dintre elevii chestionați, 82% au știut să deosebească și să localizeze exact imaginile, cei mai mulți analizîndu-le una cîte una, alții grupîndu-le (de exemplu: „Fotografiile 1, 3, 8 înfățișează aspecte din viața fericită a copiilor din țara noastră"). Peste 65% dintre ei sesizează caracterul specific al copilăriei în funcție de caracterul orînduirii sociale. Sondajul acesta indică însă și unele neajunsuri ale activității de informare, între care insuficientul material faptic, concret pus la dispoziția copiilor, unilateralitatea lui. Aceasta se reflectă imediat în caracterul restrîns al datelor pe care o bună parte a pionierilor le au despre condițiile de viață ale copiilor din alte țări, ba chiar despre propria lor copilărie, în nivelul scăzut al interpretărilor (peste 37% se mărginesc să descrie ceea ce se vede în fotografie) și al generalizărilor.

★

O altă problemă privind activitatea de informare politică a pionierilor este aceea a stabilirii *unui just raport între căile mijlocite și cele nemijlocite, directe de cunoaștere a realităților social-politice.* Despre anumite aspecte ale avîntului construcției socialiste din țara noastră, bunăoară, pionierii pot afla din relatările unor persoane adulte (profesori, instructori de pionieri), prin intermediul presei, radioului, televiziunii, împărtășindu-și unii altora informațiile culese din diferite surse etc., deci pe căi mijlocite. Cele aflate în acest mod pot face ulterior obiectul cercetării lor nemijlocite, mergînd și văzînd la fața locului.

În școlile cercetate s-a desfășurat un cerc larg de acțiuni de informare politică mijlocită: convorbiri pe baza datelor culese din presă, din cărți, pe baza unor albume cu imagini fotografice sau pe baza unor proiecții; adunări pionierești în care s-a valorificat un material informativ mai larg, desfășurate, de exemplu, sub forma unei călătorii imaginare pe harta țării, a regiunii natale sau de-a lungul unei paralele, atunci cînd se urmărea informarea asupra unui aspect al vieții internaționale; schimb de ilustrate cu pionierii din alte locuri, activitate filatelică etc.

Merită subliniată însemnătatea și utilitatea deosebită a întîlnirilor pionierești cu muncitorii fruntași, cu membri și activiști de partid, cu specialiști în diferite domenii de activitate, cu persoane competente, care au cunoscut nemijlocit faptele pe care le relatează copiilor. Acestea sînt un mijloc convingător, prin însăși puterea mărturiei, a exemplului viu. Mult apreciate de copii și în același timp eficiente, sub raportul adîncirii înțelegerii de către pionieri a însemnătății actului de la 23 August, au fost numeroasele întîlniri ale pionierilor cu participanți la insurecția armată din 1944 și cu veterani din războiul antifascist. Nu întîmplător, în multe școli unde pionierii au hotărît să marcheze printr-o acțiune pionierească aniversarea încheierii transformării socialiste a agriculturii, s-a preferat tocmai o întîlnire cu unul dintre cei 11 000 de participanți la memorabila sesiune extraordinară a Marii Adunări Naționale. Aceasta, la drept vorbind, nu mai este întru totul o „cale mijlocită" de cunoaștere a realității social-politice, întrucît oamenii înaintați, personalitățile cu care pionierii se întîlnesc sînt tocmai o expresie a acestei realități pe care, în forma aceasta, au prilejul s-o cunoască direct. De aceea se și cere ca în activitatea de informare politică a pionierilor să se folosească toate posibilitățile oferite de condițiile locale în această direcție.

Este interesant exemplul oferit de o unitate de pionieri relativ mică, cum este aceea din comuna Cîrja, Raionul Bîrlad, care a avut ca oaspeți pe cîțiva dintre activiștii Comitetului raional de partid, pe scriitorul Ion Istrati și Fl. Petrescu, cu care pionierii s-au întreținut despre trecutul, despre problemele actuale și despre perspectivele de dezvoltare ale satului — sau la Roman este tradițională întîlnirea pionierilor cu secretarul Comitetului orășenesc P.M.R., iar pionierii de la Școala medie nr. 6 din București au ținut mult să-l invite în mijlocul lor pe secretarul Comitetului raional U.T.M. „Griviția Roșie".

Activitatea de informare politică a pionierilor nu se va mărgini însă doar la a-i pune pe copii să asculte sau să citească relatări despre viața social-politică. Ea trebuie să-i pună și în situația de a cunoaște nemijlocit viața. În unitățile cercetate s-a acordat o anumită pondere vizitelor în uzine și în fabrici, în unități socialiste din agricultură, pe șantiere, excursiilor de diferite tipuri, dar și participării directe a pionierilor la evenimentele mai importante din viața poporului nostru, de exemplu la unele acțiuni în întîmpinarea celei de-a XX-a aniversări a eliberării patriei, la sărbătorirea Zilei Republicii etc.

În cazul celor două școli, de la București și de la Bolintin, a căror activitate am studiat-o îndeaproape, s-a urmărit, cu bune rezultate, ca în acțiunea de cunoaștere nemijlocită a cartierului în care locuiesc pionierii (Pajura, cartier nou, ridicat în ultimii ani) și respectiv a satului natal, să se pună în fața copiilor și o perspectivă atrăgătoare: aceea de a deveni viitoare gazde și ghizi pricepuți pentru pionierii din alte locuri care ar dori să-i viziteze. Prilejul s-a și ivit cînd pionierii din

Bolintin au venit să vadă Capitala, cartierul nou în care trăiesc prietenii lor și, mai apoi, cînd pionierii bucureșteni s-au dus la rîndul lor la Bolintin. Pionierii, și unii și ceilalți, au pus multă însuflețire, inițiativă și pricepere în rolul acesta de popularizatori ai realităților și înfăptuirilor care le-au devenit mai întîi lor familiare.

Desigur, multe acțiuni de informare politică oferă tocmai posibilitatea unei armonioase îmbinări și completări fericite a ceea ce pionierii izbutesc să găsească pe căi mijlocite și nemijlocite. Așa a fost concepută, de exemplu, acțiunea de cunoaștere de către pionierii Școlii medii nr. 6 a transformărilor socialiste din Capitală, între care și a numeroaselor cartiere cu totul noi. Au avut loc, mai întîi, convorbiri, sau în unele cazuri chiar ore de dirigenție, urmărind deopotrivă să-i orienteze asupra direcțiilor principale și a însemnătății acestor transformări și să le trezească dorința de a porni în cercetare, să vadă cu ochii lor amploarea și frumusețea înnoirilor. S-a alcătuit și o hartă a Bucureștiului, cu ilustrații, indicînd mai mult de zece itinerarii pionierești, pe care pionierii să le poată urma fără efort prea mare, pornind în excursie prin orașul lor drag.

Fără îndoială, în întreg complexul acțiunilor pionierești de informare politică, educatorii adulți — fie ei profesori, instructori de pionieri sau părinți — au un rol hotărîtor, întrucît numai cu sprijinul lor ajung pionierii nu numai să observe realitățile vieții social-politice, dar să și sesizeze sensul și importanța lor, să le explice, să se orienteze în noianul de evenimente și fapte. În același timp, este însă necesar ca pionierii să-și apropie cunoașterea vieții nu numai cu sprijinul adulților, dar și prin forțe proprii. Este desigur o sarcină specială, deosebit de importantă a instructorilor de pionieri, a educatorilor în genere, de a-i activiza pe școlari, de a face din activitatea de informare politică o preocupare a pionierilor înșiși, o problemă a lor, o trebuință a lor. În această privință, mijloacele, așa cum am putut constata în cursul cercetării, sînt deosebit de numeroase. De exemplu, în multe școli, după ce profesorii-diriginți și instructorii de pionieri au dat școlarilor o anumită orientare în legătură cu citirea presei pionierești (cum trebuie citită gazeta *Scînteia pionierului* sau *Cravata roșie*, ce găsim în paginile lor, care sînt rubricile mai frecvente etc.), s-au creat și condiții pentru ca citirea sistematică a presei să le devină și necesară, fie pentru pregătirea unei convorbiri politice sau a unui jurnal vorbit, fie pentru o dezbatere în adunarea pionierească sau în ora de dirigenție.

La Școala medie nr. 6, noi am căutat să asigurăm o participare mai vie a pionierilor, îndeosebi în pregătirea adunărilor și a convorbirilor politice, în căutarea unor materiale și în selectarea unor date ilustrative (fragmente literare, decuparea unor articole apărute în presă), în legătură cu tema fixată, în alcătuirea unor materiale ajutătoare (albume, hărți ilustrate sau electrificate, fotomontaje, grafice etc.). Pionierii au primit și unele teme „de cercetare" cu caracter util, ca în cazul „ghizilor" despre care am amintit. Celor mai mari li s-a încredințat și sarcina de a pregăti scurte intervenții pe o temă dată, iar în această privință

am constatat că așa-numitele jurnale vorbite — un fel de mozaic în care pionierii au prezentat ei înșiși rezultatele unor investigații personale în domenii care i-au interesat mai mult — au dat, în general, rezultate bune.

De asemenea, rezultate bune a dat și organizarea unor discuții colective cu pionierii pe marginea unor evenimente, a unor fapte despre care ei aflaseră prin radio, televizor sau din alte surse. Aceste discuții i-au ajutat să înțeleagă mai bine sensul și importanța acestor evenimente, să sesizeze legăturile cauzale, să discearnă esențialul de neesențial.

În unele unități de pionieri am urmărit cum organizarea pe un plan mai larg a corespondenței cu școlari din alte locuri din țară, din alte orașe și sate, cu școlari din alte țări a contribuit la activizarea pionierilor în procesul informării politice.

Există în practica pionierească și modalități de a stimula acest proces de activizare a școlarilor, punîndu-se în mișcare spiritul lor de întrecere. Este vorba de diferitele concursuri, mult apreciate de copii, de felul „Drumeților veseli". În București, un asemenea concurs pe tema cunoașterii Capitalei noastre socialiste a cuprins un număr mare de pionieri. Pe un plan mai restrîns, de pildă în unitatea de pionieri din comuna Cîrja, un asemenea concurs îi chema pe școlari la cunoașterea transformărilor importante în viața regiunii natale.

Însemnătatea prezenței mai active a pionierilor în activitatea de informare politică, străduința lor independentă pe acest tărîm sînt greu de subapreciat. Acestea duc în mod real la creșterea interesului școlarilor față de viața social-politică, față de evenimentele care au loc, devine mai vie receptivitatea lor. În această privință, unele date parțiale din cercetare, rezultate din sondajele întreprinse, au și fost prezentate în studiul anterior.

În sfîrșit, nu putem să nu subliniem, printre problemele metodice mai importante privind informarea politică a pionierilor, necesitatea de a se asigura acțiunilor pionierești un caracter atractiv, subliniindu-se aspectul lor emoțional. Acesta este un aspect deosebit de important al muncii cu pionierii. Lenin sublinia, pe un plan mai larg, că fără emoție nu există cunoaștere. Avînd de-a face cu copii, evident, nimeni nu va face din activitatea de informare politică a lor un curs de sociologie sau un seminar de politică curentă. Pe terenul acesta al înviorării activității pionierești se conturează în rîndul instructorilor de pionieri, al educatorilor în genere, ca efect al îndrumării date de partid, o preocupare mai vie, soldată cu multe elemente pozitive de creație.

În școlile cercetate, noi am sugerat instructorilor de pionieri diferite posibilități de îmbinare a unor mijloace și procedee cît mai variate, ca *folosirea mijloacelor audio-vizuale în activitatea de informare politică a pionierilor*. S-a dat, de asemenea, atenție mai mare elementului *joc* în desfășurarea unor acțiuni pionierești. Călătoriile imaginare pe meridiane și paralele, manevrarea acelor hărți electrificate, concursurile etc. cuprind tocmai asemenea elemente de joc.

La Școala generală de 8 ani nr. 7 din Roman s-a organizat o acțiune de informare politică privind lupta popoarelor africane pentru scuturarea

jugului colonial, în care ilustrarea muzicală — cîntece de luptă din folclorul african — a contribuit la crearea unui cadru emoțional pozitiv. La unitatea de pionieri din comuna Cîrja s-au obținut, de asemenea, unele rezultate pozitive, îndeosebi pe linia căutării unor modalități mai sugestive, prin acțiuni de felul montajelor literar-muzicale, care să pună copiilor în evidență aspectele care vorbesc despre înflorirea patriei noastre, în anii puterii populare, despre lupta necurmată a comuniștilor în trecut și azi pentru fericirea poporului. Se mai organizează în unele unități mici expoziții care înmănunchează imagini din viața fericită a copiilor noștri, realizările poporului nostru sau chiar interpretări date acestora de către pionieri în lucrări plastice (de exemplu, la Școala medie nr. 6 s-a organizat o expoziție de desene ale pionierilor). Important este ca în întreaga activitate de informare politică a pionierilor să se evite copierea acțiunilor celor mari, dar și formalismul unor acțiuni prea zgomotoase și lipsite de un conținut interesant și actual.

Tocmai spre asemenea acțiuni, cu un bogat conținut de idei, convingătoare prin caracterul lor sugestiv, prin materialul viu, ilustrativ pe care-l oferă, care aduc elemente inedite, se îndreaptă cu precădere interesele pionierilor. La sfîrșitul anului școlar 1963—1964 am cerut pionierilor din diferite clase de la Școala medie nr. 6 să facă unele aprecieri asupra acțiunilor desfășurate, relevînd pe acelea care le-au plăcut mai mult și motivîndu-și aprecierile. Între acțiunile apreciate de copii pe prim plan sînt cele deja citate mai sus.

Mulți elevi din clasa a VI-a s-au oprit bunăoară asupra acțiunilor din ciclul „Cei de-o vîrstă cu noi din alte țări": „Am aflat cu acest prilej foarte multe lucruri noi" (N.M.); „M-a impresionat în mod deosebit ceea ce am aflat despre viața copiilor din țările capitaliste; cu mult mai luminoasă și plină de bucurii îmi pare acum viața copiilor din țările socialiste" (A.C.); „Mi-a plăcut mai mult atunci cînd s-au folosit fotografii și multe date din ziare; așa am înțeles mai bine..." (D.M.); F.S. a propus ca în același fel să se dezbată cu pionierii și alte probleme, să se dezbată mai pe larg diferite aspecte ale luptei de eliberare a popoarelor din colonii etc.

In alte cazuri, am sondat opinia pionierilor despre unele acțiuni îndată după desfășurarea lor. Calitatea acțiunilor reieșea de fiecare dată din caracterul viu al impresiilor formulate de pionieri.

In legătură cu vizita întreprinsă la Expoziția realizărilor economiei naționale a R.P.R., unii au fost impresionați de multitudinea înfăptuirilor înfățișate în această impunătoare „vitrină" a realizărilor poporului nostru: „M-a impresionat mult mulțimea aparatelor moderne care se folosesc în toate ramurile industriei. De asemenea, am privit cu interes machetele și ilustrațiile, ca și produsele numeroase ale unor fabrici noi, despre care știam puține lucruri" (M.R.). Unii formulează impresii, ca să spunem așa, „de specialitate": „Am văzut galeria miniaturală a unei mine și am fost foarte impresionat de utilajele complicate, mecanizate, de perforatoarele electrice" (C.I.); „M-au uimit mașinile de toate tipurile, avioanele și mai ales trenurile atît de confortabile și locomotivele Diesel complet automatizate" (A.I.). Unii, izbutesc să privească toate aceste minunății prin

prisma perspectivelor care-i așteaptă: „Nu poți să nu te gîndești cu emoție că și tu vei ajunge să faci într-o zi asemenea lucruri...“ (C.G., președintă de detașament).

Interesele pionierilor constituie, neîndoielnic, un ghid bun în organizarea activității de informare politică a lor, cu condiția de a le dezvolta permanent, îmbogățindu-le.

Vom examina acum și o parte din rezultatele constatate de noi privind eficiența educativă a activității de informare politică a pionierilor. Avem destule temeiuri ca să putem aprecia că aceasta are o bună înrîurire asupra școlarilor. În primul rînd, desigur, ea exercită o bună influență asupra participării lor la procesul de învățămînt. Ar fi însă greu de stabilit în această privință o legătură directă între anumite acțiuni pionierești și o anume evoluție a situației la învățătură a școlarilor, căci aceasta este determinată de un complex de factori și influențe educative. Totuși, asistențele noastre la diferite ore, îndeosebi la istorie, geografie, limba romînă (la clasele de care ne-am ocupat cu deosebire în cursul celor doi ani de cercetare la Școala medie nr. 6 sau la Școala medie din Bolintinul din Vale), ne-au înlesnit constatarea unei prezențe mai active a școlarilor, în momentele în care li se cerea să facă referiri la practica social-istorică actuală, să caute ilustrări adecvate din viața social-politică înconjurătoare, fiind vizibilă intenția lor de a valorifica în acest fel experiența lor social-politică acumulată și pe alte căi.

Date interesante s-au obținut în ceea ce privește creșterea receptivității școlarilor, a interesului lor față de viața social-politică, față de mersul evenimentelor. Lucrul acesta a reieșit și în urma unei probe aplicate la elevii claselor a IV-a, a VI-a, a VIII-a în a doua jumătate a anului școlar trecut, la școlile noastre de bază, precum și la alte școli din provincie (din Bacău, Focșani, Cîmpulung-Muscel etc.). Li s-a propus elevilor să consemneze evenimentele petrecute în ultima vreme (fără a depăși limitele unui trimestru) care i-au impresionat mai mult. Deoarece spațiul nu ne îngăduie să analizăm pe larg rezultatele acestui sondaj, ne vom opri la acelea obținute la nivelul claselor a VI-a. În raport cu evenimentele care au avut loc în acel răstimp, am ales un număr de șase din cele mai importante.

Sondajul arată, neîndoielnic, o receptivitate mare a pionierilor față de evenimentele care au loc. Lista completă, alcătuită pe baza răspunsurilor date de cei 144 de elevi de clasa a VI-a, cuprinde 50 de evenimente dintre cele mai diferite: din viața de partid (de exemplu, plenare ale C.C. al P.M.R., vizite ale conducătorilor partidului nostru), date de pe frontul construcției socialiste din țara noastră (de exemplu, mersul lucrărilor pe marile șantiere — Argeș etc., noutățile despre construcțiile hidroenergetice de la Porțile de Fier etc.), aniversări, succese ale culturii (ca turneul artistului Nicolae Herlea), sau ale sportului nostru peste hotare (victoria de prestigiu a handbaliștilor noștri), vizite ale unor personalități străine, evenimente la ordinea zilei pe agenda internațională (Conferința O.N.U. pentru comerț și dezvoltare de la Geneva) etc. Cele mai multe din cele 50 de evenimente diferite selectate de copii este evident că nu au putut constitui obiect al vreunei acțiuni speciale de informare politică. Cunoașterea lor indică prezența unui anumit element de continuitate în interesul școlarilor pentru viața social-politică.

Școala	Clasa	Nr. elevi chestionați	Nu au răspuns	Situația evenimentelor sesizate de elevi, în ansamblu	Răspunsuri eronate	Situația în raport cu cele 6 evenimente „eșantion"		
						Nr. evenimente sesizate	Nr. de răspunsuri	Nr. de răspunsuri de elev
Șc. medie nr. 6, București	a VI-a experimentală	33		30 (19 interne +11 externe)	0	6	105	3,1
Șc. medie nr. 6, București	a VI-a de control	35		22 (14 interne +8 externe)	7	5	80	2,2
Șc. gen. 8 ani nr. 5, Bacău	a VI-a D	25		17 (8 interne +9 externe)	9	5	40	1,6
Șc. gen. 8 ani nr. 8, Bacău	a VI-a C	23	2	13 (10 interne +3 externe)	15	4	67	2,4
Șc. gen. 8 ani nr. 4, Focșani	a VI-a A	38	8	20 (8 interne +12 externe)	0	4	32	0,8

Sînt evidente unele plusuri la clasa experimentală, unde am urmărit mai consecvent un program multilateral de informare politică a școlarilor, judicios echilibrat, la a cărui realizare s-a folosit o mai mare varietate de mijloace și căi, s-a urmărit activizarea continuă a elevilor. Clasa experimentală, în raport cu toate celelalte, sesizează, în ansamblu, un număr mai mare de evenimente, relevîndu-le fără erori. În selectarea evenimentelor este vizibil un echilibru, care poate fi considerat echitabil, între evenimentele petrecute în viața țării și cele internaționale. La clasele a VI-a de la Școala generală de 8 ani nr. 5 din Bacău și de la Școala generală de 8 ani nr. 4 din Focșani, apare mai scăzut interesul față de evenimentele interne, iar la clasa a VI-a de la Școala generală de 8 ani nr. 8 din Bacău, apare mai scăzut interesul pentru viața internațională, ceea ce poate constitui un indiciu al unei neîndestulătoare echilibrări a obiectivelor activității de informare politică a pionierilor. Faptul că la clasa experimentală elevii au sesizat toate cele șase evenimente și numărul considerabil mai mare de răspunsuri legate de acestea indică tocmai o orientare selectivă a lor spre momentele semnificative ale vieții social-politice.

Activitatea de informare politică a pionierilor își dovedește, așadar, eficiența atît pe linia îmbogățirii cunoștințelor social-politice ale elevilor pe linia dezvoltării intereselor lor sociale, cît și în ceea ce privește creșterea posibilităților de orientare generală a elevilor. Acest lucru a reieșit și din analiza rezultatelor unei alte probe (la clasele a VI-a și a VIII-a din zece școli diferite), prin care am sondat reprezentările elevilor cu privire la viitor — în ceea ce îi privește personal sau în ceea ce privește satul natal, țara noastră și lumea întreagă. Ce se constată? În general, predomină considerațiile despre viitor în legătură cu realitatea socială apropiată (satul, cartierul, orașul), și cu propria persoană. Aceasta este de altfel și realitatea pe care o cunosc mai bine, de unde și posibilitățile mai

mari, de proiecție în viitor. Privind propria persoană, este caracteristic faptul că majoritatea elevilor gravitează spre împlinirea unui rost în viață, siguri de realizarea planurilor lor de viitor. În ceea ce privește realitatea socială înconjurătoare și perspectivele de dezvoltare a țării, proiecțiile elevilor vizează îndeosebi desăvîrșirea construcției socialismului, sesizează perspectiva trecerii la construcția comunismului. Viitorul în lume și-l reprezintă prin prisma lichidării exploatării omului de către om, a stabilirii unei păci trainice și a înțelegerii între popoare.

În această privință, la clasele experimentale apar un echilibru mai bun între toate aceste planuri, o viziune mai limpede și mai bogată în același timp. Este, de asemenea, caracteristic faptul că la aceste clase, cu deosebire, elevii au simțit nevoia ca în răspunsurile pe care le-au dat să-și motiveze considerațiile lor de viitor. Ei s-au bazat în proiectarea viitorului, fie pornind de la cunoștințele lor despre realitatea social-politică actuală (întrevăd perspectiva privind atent la ceea ce se realizează acum, sub ochii lor), fie comparînd trecutul și prezentul, sesizînd linia de progres și extinzînd-o apoi în perspectivă. Se constată că baza aceasta de sprijin în proiectarea viitorului și, deci, orientarea generală a elevilor este mult mai solidă acolo unde și munca de informare politică a lor s-a desfășurat mai sistematic și cu un bogat conținut de idei.

Am obținut și pe alte căi date privind interesele și orientarea social-politică a elevilor în legătură cu activitatea de informare politică a lor. Menționăm doar că organizarea acelei expoziții de desene a copiilor la Școala medie nr. 6, despre care am mai amintit a constituit pentru noi și un foarte revelator sondaj. Din clasele V-VI-VII s-au colectat 145 de desene diferite. Interesante sînt, din punctul nostru de vedere, motivele de inspirație ale pionierilor. Statistic, acestea sînt repartizate astfel: 33,1% dintre desene zugrăvesc aspecte din opera constructivă a poporului nostru (jumătate dintre acestea sînt inspirate direct de înnoirile din cartierul în care locuiesc); 24,1% sînt inspirate din viața pionierească multilaterală; 11% zugrăvesc aspecte din viața fericită a copiilor. Deci, micii desenatori se inspiră în proporție de 68,2% din realitățile noastre socialiste, în aspectele lor dinamice. Ceilalți zugrăvesc flori, peisaje diferite, portrete și autoportrete etc. și acestea concepute, însă, în cele mai multe cazuri, prin prisma noului.

În concluzie, examinarea rezultatelor, deși limitată de cadrul destul de restrîns al unui articol, permite totuși desprinderea cîtorva cerințe pedagogice importante privind asigurarea eficienței activității de informare politică ce se desfășoară cu pionierii:

1. Asigurarea, în procesul activității de informare politică, a unui program larg, multilateral de cunoaștere a realităților social-politice de către pionieri, judicios echilibrat între diferitele lui obiective (cunoașterea condițiilor copilăriei, precum și ale activității creatoare a poporului nostru condus de partid; cunoașterea în primul rînd a realităților apropiate, cît și a vieții social-politice a țării; cunoașterea evenimentelor din viața țării, precum și din viața internațională) și diferențiat, în funcție de particularitățile de vîrstă ale pionierilor.

2. Folosirea unui bogat material ilustrativ, concret, sugestiv, în cadrul acțiunilor pionierești, punînd la îndemîna copiilor puncte de sprijin puternice, pentru înțelegerea realității înconjurătoare, dîndu-le posibilitatea de a compara datele (trecut-prezent etc.), de a confrunta cunoștințele obținute pe căi diferite (teoretic-practic), pentru a înțelege mai bine.

3. Stabilirea unui raport just între căile mijlocite și cele directe de cunoaștere a realității social-politice de către copii, îmbinarea lor armonioasă într-un sistem (convorbiri, lectură etc., dar și întîlniri cu oameni înaintați, vizite, excursii în locurile unde se pot vedea realizările poporului nostru).

4. Îmbinarea pricepută a sprijinului direct dat de educatori copiilor în cunoașterea vieții social-politice cu strădania lor de a ajunge la aceasta și prin forțe proprii, deci stimularea și îndrumarea copiilor în vederea unei participări active, interesate la activitatea de informare politică.

5. În sfîrșit, asigurarea unui caracter atractiv al acțiunilor pionierești, a unui cadru emoțional pozitiv și, deci, antrenant, incluzînd aici și necesitatea folosirii unor bogate mijloace auxiliare (hărți și albume, radioul și televizorul, magnetofonul și filmul).

Toate acestea la un loc presupun, se înțelege, sporirea răspunderii instructorilor de pionieri și a tuturor celorlalți educatori în legătură cu îndeplinirea obiectivelor acestui important aspect al pregătirii școlarilor pentru viață, pentru muncă, pentru activitatea viitoare pe tărîm obștesc. Rezultatul va fi o muncă educativă creatoare, intransigentă față de manifestările de unilateralitate, de formalism în activitatea pionierească de zi cu zi și, desigur, sporirea continuă a eficienței sale.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ ПИОНЕРОВ

(Резюме)

В данном очерке анализируются некоторые вопросы специфического вклада пионерской организации в расширении общественно-политического кругозора и опыта учащихся в формировании их коммунистических убеждений.

Авторы указывают на то, что в этой деятельности учащимся предоставляется возможность шире познакомиться с нашей социалистической действительностью, с достижениями нашего народа под руководством партии, понять значение главнейших событий в стране или за рубежом, развить интерес к общественно-политической жизни.

Большое внимание уделяется методическим воросам процесса познания общественно-политической жизни учащимися; подчеркиваются некоторые педагогические требования, среди которых центральное место занимают следующие:

— Обеспечение многосторонней, широкой программы познания общественно-политической действительности:

— Использование богатого наглядного конкретного материала в проведении пионерских мероприятий;

— Установление правильного соотношения между прямыми и опосредствованными путями познания общественно-политической действительности;

— Поощрение учащихся с целью их активного участия в этом познании:

— Обеспечение интересного, эмоционально-положительного характера вышеуказанных мероприятий.

ASPECTS MÉTHODIQUES DE L'ACTIVITÉ D'INFORMATION POLITIQUE DES PIONNIERS

(Résumé)

Cette étude présente certains problèmes concernant la contribution spécifique de l'organisation des pionniers à l'élargissement de l'horizon et de l'expérience sociale-politique des écoliers, à la formation de leurs convictions communistes.

Les auteurs montrent que cette activité aide les élèves à connaître largement nos réalités socialistes et les réalisations de notre peuple sous la direction du Parti, à comprendre la signification des événements importants du pays et de l'étranger, à éveiller l'intérêt des jeunes pour la vie sociale-politique. On prête une grande attention aux problèmes d'ordre méthodique et on met en évidence quelques exigences pédagogiques qui doivent être prises en considération. Parmi celles-ci, on relève tout particulièrement les suivantes :

— Assurer un programme multilatéral pour permettre aux pionniers de bien connaître les réalités sociales-politiques.

— Utiliser un matériel documentaire riche, concret et suggestif, dans le cadre des actions des pionniers.

— Etablir une proportion juste entre les voies et moyens, directs et indirects, employés pour rendre accessibles aux enfants les notions en cause.

— Stimuler la participation personnelle des enfants et l'orienter de façon à les faire prendre part, le plus intensément possible, à l'activité par laquelle on leur transmet des connaissances sur la réalité sociale-politique.

— Assurer un caractère attrayant et un cadre émotionnel positif et entraînant à toutes ces activités.

METHODOLOGICAL QUESTIONS OF THE POLITICAL TRAINING OF THE YOUNG PIONEERS

(Abstract)

This is a study of the contribution made by the Young Pioneers' Organization to widening the horizon and social-political experience of pupils and the formation of Communist convictions. Pupils thus get to know better our people's achievements under the leadership of the Party, and the meaning of some important events, both national and international; moreover, they have an opportunity to show their interest for social-political activities. Special emphasis is laid on the methodological side of the question, viz. the ensurance of a vast, active knowledge by pupils, directly and indirectly, of social-political realities, especially through illustrative materials that make such activities both instructive and amusing.

OBSERVAȚII MEDICO-PSIHO-PEDAGOGICE CU PRIVIRE LA SEMI-INTERNATELE ȘCOLARE

STELLA ESCHENASY, ȘTEFAN POPESCU,
conf. dr. GH. GOLDIȘ

Semi-internatele sînt unități școlare înființate cu scopul de a veni în ajutorul acelor elevi ai căror părinți sînt ambii în cîmpul muncii și ai celor care, din diferite motive, au rămas numai cu unul din părinți. Ele oferă acestor elevi masa de prînz și ajutor instructiv-educativ timp de 4—5 ore înainte de începerea activității școlare sau după cursuri, în funcție de programul școlii respective.

În sistemul de învățămînt semi-internatele ocupă un loc special, situîndu-se între școala cu regim obișnuit și școala cu internat. Semi-internatul oferă posibilități mai largi decît școala obișnuită pentru educarea multilaterală și armonioasă a elevilor, aceștia rămînînd sub îndrumarea pedagogică sistematică și unitară a școlii timp de 8—10 ore din zi. În același timp, copilul din semi-internat, spre deosebire de cel din internat, păstrînd legătura zilnică cu familia sa, poate beneficia de climatul de afecțiune și căldură al căminului părintesc, care-i este atît de necesar pentru o dezvoltare afectivă normală.

Cu ocazia unei cercetări mai vechi, efectuate de noi în legătură cu unele probleme medico-psiho-pedagogice ale școlii generale de 8 ani, am putut constata, printre altele, influența pozitivă a semi-internatelor asupra copiilor cu tulburări de adaptare la viața școlară *.

Cercetarea de față a fost efectuată în anul școlar 1962—1963, în două școli din București și a avut ca scop depistarea unor cazuri de tulburări de adaptare a elevilor la viața școlară, atît în clasele I—IV, cît și în clasele V—VII. Este vorba de cazuri de inadaptare cu etiologie diversă: debilitate fizică, deficiențe senzoriale nedepistate la vreme, tulburări de pubertate, instabilitate psihică și motorie, condiții deficiente de mediu etc.

Din studiul cazurilor observate a reieșit că dintre toți factorii care sînt răspunzători de aceste tulburări, o pondere mare o reprezintă defi-

* Am inclus în categoria elevilor cu tulburări de adaptare la viața școlară pe copiii care au prezentat tulburări în comportamentul lor în ceea ce privește disciplina, interesul și randamentul la învățătură.

cienţele din mediul familial. Aceste deficienţe provin din : conflictele dintre copii şi părinţi, greşelile pedagogice ale părinţilor, dezorganizarea familiei şi mai ales din nesupravegherea copilului. La deficienţele citate se adaugă — în unele cazuri — şi un regim de viaţă defectuos : mesele neregulate, luate în grabă, sau incomplete, lecţiile făcute noaptea tîrziu, suprasolicitarea nervoasă, somnul insuficient.

Continuînd cercetarea în anul şcolar 1963—1964 în aceleaşi şcoli, am constatat o ameliorare importantă, atît a tulburărilor de comportament în viaţa şcolară, cît şi a situaţiei la învăţătură, la copiii care fuseseră integraţi în semi-internatele înfiinţate între timp pe lîngă aceste şcoli. Ne referim la copiii diagnosticaţi de noi cu un an în urmă drept cazuri de „tulburări de adaptare şcolară de origine familială".

Din observaţiile făcute în cadrul acestor cercetări am mai putut constata şi faptul că obţinerea rezultatelor pozitive este condiţionată de funcţionarea corectă a semi-internatelor. Deficienţele în organizarea sau în funcţionarea lor duc la compromiterea rezultatelor.

În anul şcolar 1963—1964 am întreprins o nouă cercetare asupra unor aspecte ale semi-internatelor, privite prin prisma medico-pediatrică şi psiho-pedagogică. Cercetarea s-a desfăşurat în trei şcoli din Bucureşti, în lunile noiembrie—decembrie 1963 şi aprilie—mai 1964, asupra unui lot de 50 de elevi. Am axat cercetarea noastră pe *trei factori*, considerîndu-i ca fiind cei mai importanţi : 1. condiţiile materiale ; 2. regimul de viaţă şi 3. cadrele didactice.

Ca metode de cercetare am folosit : observaţia directă ; observaţiile pedagogilor, ale profesorilor-diriginţi, ale directorilor de şcoală, ale medicilor, precum şi ale unora dintre părinţi ; studiul capacităţii de muncă a elevilor din semi-internate în diferite momente ale programului lor.

Pentru studiul capacităţii de muncă am utilizat două feluri de probe :

a) probe de calcul aritmetic (serii de adunări şi scăderi simple pentru clasele II—IV şi serii de înmulţiri şi adunări sau scăderi pentru clasele V—VIII) ;

b) probe de memorare imediată (20 de cuvinte izolate din vocabularul obişnuit al copiilor).

Fiecare probă a fost aplicată în zile diferite ale săptămînii, în trei etape zilnice : dimineaţa la ora 8, înainte de începerea cursurilor şcolare, la ora 12, după terminarea lor şi la ora 14, înainte de intrarea la meditaţie.

În fiecare din etapele unei zile se oferea copiilor o altă variantă a probei respective. Înainte de aplicarea probelor s-a făcut cu toţi copiii cîte un experiment de adaptare. Numărul total al determinărilor a fost de 1500. Interpretarea rezultatelor s-a făcut la probele de calcul după o formulă cunoscută în literatură şi care stabileşte un indice al capacităţii de muncă, rezultat din raportul dintre numărul operaţiilor corect rezolvate şi numărul total al operaţiilor efectuate. Ca indicator al probei de memorare am folosit numărul total de cuvinte corecte reţinute de copil după o singură lectură.

Dăm mai jos unele rezultate şi propuneri care au reieşit din această cercetare.

Condițiile materiale. Se cunoaște necesitatea și importanța asigurării unui local și a unui mobilier care să corespundă necesităților igienico-sanitare și să realizeze în același timp o ambianță plăcută și primitoare (spațiu suficient pentru activitățile multiple din semi-internate, aerisire, luminozitate, instalații igienico-sanitare corespunzătoare, mobilier adecvat etc.). Condițiile sînt aceleași ca și pentru școala obișnuită, însă devin mai stringente pentru semi-internat, unde copiii petrec un timp mai îndelungat. Lipsa condițiilor corespunzătoare în semi-internat poate avea influențe mai grave asupra capacității de muncă, asupra sănătății și chiar a dezvoltării fizice a elevilor.

În semi-internatele în care s-au desfășurat observațiile noastre aceste condiții corespund total sau în bună parte cerințelor igienice și pedagogice. Au fost însă și unele cazuri în care problema asigurării unui local corespunzător nu a putut fi rezolvată complet. Într-o școală, de pildă, din lipsa spațiului necesar, sufrageria a fost folosită, după ora mesei, drept sală de clasă. Observațiile noastre ne-au arătat că acest lucru stînjenește desfășurarea corectă a regimului de viață a ambelor grupe (clasele I—IV și V—VIII). Aici aerisirea este insuficientă, apar așteptări inutile, iar elevii devin nervoși, nedisciplinați, obosesc mai repede.

Cercetările efectuate asupra capacității de muncă a acestor elevi au arătat că indicii cantitativi și calitativi la probele folosite sînt mai scăzuți la ei, întrucît lucrează în condițiile în care aceeași sală este folosită alternativ drept sufragerie și sală de curs, față de elevii de aceeași vîrstă și clasă care lucrează în săli de meditații speciale. Indicii cantitativi și calitativi scăzuți indică o capacitate de muncă diminuată și apariția precoce a oboselii.

O altă problemă care se impune atenției este aceea a mobilierului. Dacă în clasele tuturor școlilor cercetate am găsit un mobilier corespunzător normelor igienice, în schimb, în unele semi-internate mobilierul existent este improvizat și nu corespunde pe deplin cerințelor igienico-pedagogice. Mobilierul neadecvat creează elevului poziții vicioase, care, permanentizîndu-se, pot duce la tulburări în dezvoltarea lui fizică (devieri ale coloanei vertebrale, scolioze, lordoze etc.). Totodată, efortul continuu de adaptare pe care îl solicită un asemenea mobilier contribuie la scăderea capacității de muncă a școlarilor respectivi.

O bună funcționare a semi-internatelor, așa cum a reieșit din observațiile noastre și din convorbirile avute cu conducerile școlilor, se obține atunci cînd localul semi-internatelor se află în afara corpului școlar, fiind de sine stătător și eventual avînd chiar curtea lui proprie. Este absolut necesar ca băncile și pupitrele să fie corespunzătoare diferitelor vîrste ale elevilor din semi-internat și de acest lucru trebuie să se țină seama chiar atunci cînd se întîmplă să fie o singură sală de meditație.

Respectarea normelor igienico-sanitare de funcționare a semi-internatelor se face, în general, cu destulă strictețe. S-ar putea însă aduce o îm-

bunătăţire în asigurarea igienei şi sănătăţii elevilor, prin dotarea semi-internatelor cu duşuri şi cu dulăpioare pentru păstrarea obiectelor de igienă individuală (săpun, prosop, perie de dinţi) şi prin obişnuirea elevilor să le folosească zilnic. În semi-internatele vizitate de noi am găsit o bună colaborare între personalul sanitar (medic şi soră), cel administrativ al şcolii şi cadrele didactice.

Activitatea medicală se concentrează de obicei în supravegherea respectării normelor igienice de funcţionare şi în alcătuirea ştiinţifică a menu-urilor zilnice. Considerăm că luarea în evidenţa specială a cabinetului medical a elevilor cu anumite afecţiuni (curbă ponderală deficitară, hepatită epidemică în antecedente, convalescenţă de boli transmisibile, anorexie etc.) şi instituirea unor regimuri alimentare speciale pentru ei ar putea duce la rezultate bune în asigurarea sănătăţii şi a unei dezvoltări normale a acestor copii. Astfel, se pot institui, de la caz la caz, pe grupe similare de probleme, regimuri alimentare de cruţare, vitaminizare susţinută şi controlată, tratament de întreţinere etc. Aceste măsuri speciale sînt posibile, datorită faptului că masa cea mai importantă din zi — masa de prînz — este supravegheată.

Regimul de viaţă. Condiţia esenţială a unei bune funcţionări o constituie un regim de viaţă corect alcătuit. Am întîlnit la conducerile semi-internatelor grijă şi preocupare pentru întocmirea unui regim de viaţă în care efortul să alterneze în mod corespunzător cu odihna, munca intelectuală cu munca fizică şi cu activităţile distractive. Grija şi preocuparea permanentă pentru alcătuirea unui regim de viaţă corespunzător este pe deplin justificată, deoarece un regim just alcătuit evită apariţia oboselii timpurii, a surmenajului şi a unor tulburări neuro-psihice. Pe de altă parte, un regim de viaţă just întocmit duce la un tonus cerebral ridicat, menţine capacitatea de muncă la un nivel normal, creează o stare de bună dispoziţie, stenică, pozitivă, faţă de activitatea şcolară.

Observaţiile noastre privind diferite colectivităţi de copii ne-au arătat că efectele negative ale unui regim de viaţă nefiziologic nu se manifestă întotdeauna imediat, ci uneori mult mai tîrziu. Urmările imediate din comportamentul copiilor sînt de obicei minore şi de cele mai multe ori scapă observaţiei educatorului. Posibilităţile de compensare ale organismului maschează adevărata stare de fapt, astfel încît efectele regimului de viaţă defectuos întocmit nu se manifestă brusc în toată complexitatea lor, ci treptat, prin însumarea în timp a cauzelor.

Astfel, după perioade variabile, în funcţie de complexul însuşirilor fizice şi psihice ale copilului, pot apare cele mai diferite aspecte clinice, dintre care amintim: atenţie instabilă, stări de nelinişte motorie, stări de oboseală permanentă, cefalee, anorexie, somn neliniştit şi agitat sau somnolenţă diurnă. Aceste manifestări se vor traduce în activitatea şcolară prin greutăţi în asimilarea noului material, prin lacune în cunoştinţe, rămînere în urmă la învăţătură, acte de indisciplină. Neluarea în considerare a acestor manifestări şi tratarea lor superficială pot duce la o

atitudine pedagogică necorespunzătoare. De altfel, aceste tulburări, prin permanentizare, pot crea un teren propice pentru instalarea unor modificări de comportament sau a unor afecțiuni somatice și psihice.

În practica școlară, regimul de viață al semi-internatelor este alcătuit în conformitate cu necesitățile instructiv-educative, pe baza orarului școlar. În funcție de felul cum funcționează clasele — dimineața sau după-amiaza — orarul semi-internatelor este în linii generale același pentru toate școlile. Pentru clasele I—IV care funcționează dimineața, programul este următorul:

Orele 8—12 — activitate în clasă.
Orele 12—12,30 — timp rezervat pregătirii elevilor pentru masă.
Orele 12,30—13 — prînzul.
Orele 13—14 — pauză.
Orele 14—17 — meditație.

Pentru clasele V—VIII care funcționează după-amiază programul este următorul:

Orele 8—12 — meditație.
Orele 12—12,30 — pregătirea pentru masă.
Orele 12,30—13 — prînzul.
Orele 13—13,30 — pauză.
Orele 13,30—18,30 — cursuri.

Problema pe care ne-am pus-o în mod special în cadrul regimului de viață a fost aceea de a stabili dacă orarul semi-internatelor, așa cum este întocmit, corespunde cerințelor igienei muncii intelectuale. Cercetarea, după cum am arătat, am axat-o asupra capacității de muncă a elevilor. Ne-a preocupat în special eficiența pauzei mari. Ne referim la răgazul de ore de care beneficiază în timpul prînzului atît copiii din clasele I—IV, cît și cei din clasele V—VIII. Copiii petrec de obicei această pauză în curtea școlii, în unele cazuri jucîndu-se organizat, iar alteori în dezordinea unor hărțuieli obositoare.

Din analiza rezultatelor cercetării noastre la care am folosit *proba de calcul aritmetic*, la clasele II—IV, au reieșit următoarele date:

Data experimentului	Experimentul I Indici	Experimentul II Indici
27.XI.1963	0,75	0,79
11.XII.1963	0,82	0,85
8.V.1964	0,87	0,90

La experimentul II, la ora 12, deci după 4 ore de curs, indicii arată o ușoară creștere a capacității de lucru, față de experimentul I, de la ora 8 dimineața.

În experimentul III, la ora 14, după masa şi ora de odihnă activă, se înregistrează o micşorare a indicilor faţă de experimentul II.

Data experimentului	Experimentul II Indici	Experimentul III Indici
27.XI.1963	0,79	0,76
11.XII.1963	0,85	0,77
8.V.1964	0,87	0,80

După cum se observă din datele de mai sus, micşorarea indicelui în experimentul III se înregistrează atît în primul trimestru al anului şcolar, cît şi în ultimul.

Deşi în calcularea indicelui folosit intra şi aspectul calitativ al capacităţii de muncă, am cercetat şi am separat totuşi acest aspect, luînd drept criteriu procentul erorilor din fiecare experiment. Se constată că în experimentul III procentul erorilor este mai mare decît în experimentul II (de la 16% pînă la 45%).

La clasele V—VIII, spre deosebire de clasele II—IV, indicele capacităţii de muncă este în creştere în cele trei etape zilnice ale experimentului:

Data	Experimentul I	Experimentul II	Experimentul III
18.XI.1963	0.78	0,83	0,85
17.V.1964	0,72	0,74	0.79

Creşterea indicelui în experimentul al II-lea — deşi între timp elevii au depus o activitate susţinută în timpul a patru ore de curs sau de meditaţie — îşi găseşte explicaţia în antrenamentul dobîndit de elevi în cadrul experimentului I, fiind potenţat şi de activitatea şcolară. Reamintim că rezolvarea probei de calcul aritmetic solicită utilizarea unor reacţii automatizate atît la semnale perceptive (adunarea sau înmulţirea primelor numere), cît şi la semnale reprezentate (calcul mintal pentru ultimele două numere) şi că deci — ca orice probă care solicită mecanisme automatizate — beneficiază în mod deosebit de antrenament.

Scăderea indicelui la experimentul al III-lea, de la ora 14, la elevii din clasele II—IV, spre deosebire de creşterea înregistrată la acelaşi experiment la elevii din clasele V—VIII, nu poate fi interpretată decît ca un semn al apariţiei oboselii. De altfel, creşterea marcată a procentului de erori din experimentul al III-lea vine în sprijinul acestei interpretări.

Rezultatele *probei de memorare* duc la constatări similare. La elevii din clasele I—IV indicii cantitativi sînt în scădere la toate experimentele dintr-o zi, în timp ce la elevii din clasele V—VIII indicii experimentului III sînt egali sau uşor crescuţi faţă de cei din experimentul II.

Din analiza acestor date reiese deci că, dacă pauza de prînz, aşa cum este organizată, este suficientă pentru refacerea potenţialului de

efort neuro-psihic al elevilor de vîrstă mai mare, din clasele V—VIII, pentru elevii din clasele I—IV această pauză este insuficientă. Pentru elevii de vîrstă mică, care au în mod fiziologic o capacitate funcțională redusă a scoarței cerebrale, odihna activă de o oră — o oră și jumătate, după șase ore de stare de veghe, dintre care patru ore de cursuri școlare, nu constituie o condiție suficientă de refacere a capacității lor de muncă intelectuală.

Desigur că în alcătuirea orarului de funcționare a semi-internatelor există posibilități relativ minime de variații, întrucît orarul acestora este strîns legat de cel al școlii, care, de asemenea, nu poate suferi modificări importante. Dacă în alcătuirea schemei orarului propriu-zis, adică a succesiunii în timp a diferitelor activități (școală, masă, meditație) nu pot exista variații, acestea pot apare totuși în conținutul desfășurării lui. Așa, de exemplu, se poate fixa o anumită ordine în care elevii să-și prepare lecțiile, după ce se va stabili în prealabil care trebuie să fie această succesiune. Variații mari și cu efecte importante în menținerea vigilenței optime, necesare procesului de învățare, se pot obține mai ales din felul cum sînt instituite pauzele. Astfel, s-ar putea experimenta efectul pauzelor clasice (10 minute după 50 minute de lecție), al pauzelor mai mari (20 minute), dar mai rare (după 60—70 minute de lecție), sau al micropauzelor, după modelul celor amintite de bibliografia sovietică: un minut de exerciții de înviorare ori de cîte ori pedagogul consideră că este necesar.

Credem că restructurarea pauzei mari pentru elevii din clasele I—IV și organizarea în cadrul acesteia a unor posibilități de repaus prin somn, sau chiar numai prin relaxare totală, după care să urmeze o oră de joc organizat în aer liber, ar ridica considerabil capacitatea lor de muncă. Desigur că acest deziderat medical este strîns legat de posibilitatea de a găsi un spațiu și pentru un dormitor, ceea ce uneori depășește posibilitățile administrative. Pot fi găsite și unele rezolvări provizorii, dar satisfăcătoare, ca, de exemplu, folosirea unor paturi pliante ce pot fi întinse cu ușurință, de pildă în sala de educație fizică.

Pentru evitarea oboselii ce apare cu ușurință la elevii de vîrstă mică în timpul orelor de meditație de după-amiază, credem că sînt necesare, în afara organizării unor pauze fiziologice, după cum am arătat mai sus, și o planificare rațională a timpului afectat pregătirii lecțiilor, ca și o intensificare a ritmului de parcurgere a materialului de învățat. Elevii pierd mult timp cu pregătirea lecțiilor. De aceea, ei trebuie să fie învățați să lucreze mai susținut, să termine lecțiile mai repede, pentru a avea timp și pentru o serie de activități extrașcolare necesare atît pentru relaxarea nervoasă pe care o aduc, cît și pentru completarea culturii lor generale. De fapt, aceste activități, deși sînt planificate, nu pot fi realizate, din lipsă de timp. Economisind timpul, s-ar putea organiza plimbări în parcurile din apropiere, jocuri instructive, șezători, activități manuale, vizionări de diafilme etc.

Atît pentru elevii din clasele I—IV, cît și pentru cei din clasele V—VIII, o condiție importantă pentru a lucra cu randament este asigurarea unei atmosfere de liniște, de calm, de climat psihic favorabil.

Zgomotele exterioare sălilor de meditaţie, uşile trîntite, gălăgia altor copii în recreaţie, duc curînd la epuizare nervoasă, la oboseală, la manifestări nervoase reactive. Într-o clasă în dezordine nimeni nu poate învăţa, iar pedagogul, în loc să lucreze cu copiii, este preocupat să facă ordine. Recreaţiile sînt dese, iar dacă la sunarea de intrare în clasă copiii din şcoală răspund de obicei cu promptitudine, cei din semi-internat întîrzie îndelung prin curte, fug uneori pe stradă, aşa încît pedagogul trebuie să piardă timp şi energie pentru a-i aduna.

O problemă centrală a semi-internatului o constituie disciplina, deoarece aceasta asigură eficacitatea ajutorului instructiv-educativ de care au nevoie elevii. Folosirea unor metode organizatorice speciale ar putea contribui la menţinerea disciplinei de exemplu, fixarea pentru fiecare elev a unui loc permanent în bancă, în aşa fel încît să nu fie necesar să se adapteze de fiecare dată la condiţii noi, această adaptare constituind o dificultate pentru el şi un prilej de dezordine pentru clasă. În aceeaşi ordine de idei, considerăm că ar trebui să se acorde mai multă atenţie catalogului semi-internatului, iar absenţele înregistrate să aibă aceleaşi consecinţe administrative ca şi cele şcolare.

Cadrele didactice. Activitatea de pregătire a temelor se face sub supravegherea pedagogului, care îndrumă şi controlează ca toţi elevii să se pregătească în mod conştiincios. În acest sens se verifică caietele, se semnalează greşelile, se dau indicaţii, se examinează lecţiile învăţate, se lucrează individual cu elevii care prezintă dificultăţi. Acest lucru are o mare importanţă, deoarece astfel se asigură asimilarea materialului de învăţat, formarea deprinderilor şi priceperilor pentru învăţătură şi pentru munca independentă. Pe de altă parte, prin observarea elevului în diferite situaţii, în special în activitatea de învăţare, se pot depista lacunele din cunoştinţele sale, greşelile tipice din munca sa, cauzele psiho-pedagogice care generează aceste greutăţi şi firește, în funcţie de acestea, se pot institui metodele care să le lichideze.

Un fapt pozitiv îl constituie colaborarea dintre pedagog şi colectivul de profesori. Pentru ca îndrumarea elevilor la orele de meditaţie să fie eficientă, pedagogul asistă la consiliile pedagogice şi uneori chiar la ore, discută cu profesorii, primeşte spre observare şi îndrumare anumiţi copii, urmăreşte progresul copiilor în însuşirea cunoştinţelor, depistează temele greu asimilate de copii, comunică profesorilor observaţiile sale. Cum, însă, uneori, din cauza numărului mare de copii pe care-i are sub supraveghere, pedagogul nu-i poate controla pe fiecare în parte şi cum uneori nu are nici pregătirea necesară pentru a îndruma pe elevi la unele materii de învăţămînt, este foarte utilă metoda folosită de unele şcoli de a fixa zilnic profesori de serviciu la semi-internate, care să vină în ajutorul pedagogului şi în special al elevilor din clasele V—VIII, care necesită un ajutor de specialitate. Considerăm că este o metodă care ar trebui generalizată.

Deoarece în semi-internate elevii pot fi observaţi în situaţii diferite (munca de învăţare, masă, joc), pedagogul are ocazia de a cunoaşte mai profund decît profesorul personalitatea fiecăruia. Aşa, de exemplu, pedagogul poate descoperi ce se ascunde sub aspectul de copil „leneş"

sau „distrat". El constată deseori că unii dintre elevii etichetați drept „leneși" nu sînt în fond decît niște astenici, ușori fatigabili și care au deci nevoie atît de o asistență pedagogică specială, cît și de una medicală.

Această cunoaștere în adîncime a elevilor are consecințe importante pentru activitatea educativă, în sensul ei cel mai larg, aceea de formare a personalității copilului. Se pot alege astfel metodele de influențare cele mai potrivite pentru fiecare caz în parte, obținîndu-se o eficiență maximă a lor. Acest fapt este cu atît mai important, cu cît în semi-internat este vorba și de copii cu tulburări de adaptare școlară sau cu tulburări reactive de comportament. Pedagogul este acela care are posibilitatea să găsească factorii etio-patogenetici (factorul personal, familial sau școlar) ai tulburărilor prezentate de elevii săi, să-i sesizeze la timp, pentru a se putea interveni în mod eficient. În acest scop, credem că ar fi util ca pedagogul, împreună cu medicul, să întocmească fișe medico-psiho-pedagogice individuale, în care să fie consemnate cele mai importante aspecte ale personalității elevilor, completîndu-le cu date privind biografia copilului, situația sa familială și starea sănătății, pentru a se putea stabili toate corelațiile necesare. În același scop, este necesar ca pentru „copiii problemă" să se țină o legătură permanentă cu cabinetele de pediatrie și de neuro-psihiatrie din policlinicile de care aparțin copiii.

Rezultate pozitive, stabile, în disciplinarea elevilor, în corectarea unor tulburări de comportament, ca și în lichidarea rămînerilor în urmă la învățătură, se pot obține numai printr-o colaborare strînsă cu părinții. Sînt unii părinți care nu înțeleg rostul semi-internatului și consideră că o dată cu înscrierea copilului își pot declina orice responsabilitate educativă față de acesta. Este cazul în special al părinților cu copii foarte slabi la învățătură sau cu serioase manifestări negative de comportament. Am întîlnit părinți care, atunci cînd pedagogul le aducea la cunoștință absențele sau actele de indisciplină ale copilului lor, au răspuns: „Vi l-am predat, aveți grijă de el". Este rolul pedagogului ca, în colaborare cu dirigintele, să cîștige încrederea părinților și să-i convingă de responsabilitatea lor în educația copiilor, de necesitatea unei acțiuni educative unitare, în care regimul de viață și conduita pedagogică din școală să fie continuate și completate în familie.

Am mai constatat că cea mai mare parte din aspectele negative ale condițiilor de mediu familial (suprasolicitare nervoasă, greșeli educative, tensiune în relațiile cu copilul etc.) erau făcute din neștiință și nu din rea-voință sau din dezinteres; părinții nu știau, de cele mai multe ori, care este atitudinea educativă justă pe care trebuie s-o aibă față de copilul lor. Pentru a cîștiga interesul și încrederea părinților, există mijloace multiple: lectorate, organizarea de întîlniri și schimb de experiență între părinți, consultații cu părinții, vizitarea lor la domiciliu de către un colectiv format din: medic, diriginte și pedagog, dar mai ales convorbiri individuale repetate și îndelungate. Activitatea cu părinții trebuie să vizeze în special aspectele esențiale ale vieții copilului în familie: regimul zilei, atitudinea educativă a părinților, echilibrul afectiv familial.

Folosind de la caz la caz mijloacele cele mai potrivite de lămurire, părinții vor ajunge să înțeleagă că — după orele destul de multe de

efort intelectual şi fizic din şcoală — copilul are nevoie la venirea acasă de un regim igienic de viaţă, de cruţare nervoasă, de o atmosferă de destindere psihică. Din experienţa noastră, am constatat că eficienţa cea mai mare o au sfaturile foarte concrete în ce priveşte: fixarea împreună cu părinţii a orarului de acasă al copiilor (orele de culcare, de sculare, de masă etc.), stabilirea atitudinii familiei faţă de copil în cazuri speciale etc. Rezultatele cele mai bune s-au obţinut acolo unde s-a putut stabili o legătură afectivă între părinţi şi pedagogi, bazată pe încredere şi stimă şi care singură poate crea posibilitatea de a discuta în amănunt toate problemele vieţii familiale şi de a fixa în comun măsurile posibile.

★

Din analiza datelor obţinute pe baza cercetării noastre, reies următoarele *concluzii şi propuneri:*

Semi-internatele vin în ajutorul familiei, oferind copiilor lipsiţi de supravegherea părintească un cămin, control şi asistenţă pedagogică. Chiar şi în cazurile în care dificultăţile şcolare sînt generate de situaţii conflictuale din mediul familial sau de dezorganizarea familiei, semi-internatele pot avea un efect pozitiv. Scoaterea temporară (este vorba de cele 8—9 ore petrecute în şcoală) a copilului din mediul familial traumatizant poate constitui în unele cazuri un răgaz de destindere cu efecte pozitive asupra comportamentului şcolar.

Regimul de viaţă organizat şi supraveghiat, masa servită în condiţii igienice, la ore fixe, cu un menu alcătuit după necesităţi calorice şi principii alimentare, constituie elemente importante în asigurarea sănătăţii şi a unei bune dezvoltări a copilului.

Prin înfiinţarea semi-internatelor se realizează profilaxia tulburărilor de comportament, scăderea numărului de corijenţi şi repetenţi, se asigură un regim de viaţă echilibrat şi o îndrumare educativă susţinută.

Considerăm că s-ar aduce o îmbunătăţire în funcţionarea semi-internatelor prin:

— Diferenţierea regimului de viaţă din semi-internat după particularităţile fiziologice de vîrstă ale celor două grupe de elevi.

— Stabilirea în cadrul semi-internatului a unui program de muncă care să respecte normele psihologiei pedagogice.

— Introducerea în cursurile de pregătire ale pedagogilor a studiului unor probleme specifice cum sînt: problemele igienei muncii intelectuale, probleme de psihologie pedagogică şi de metodică a relaţiilor cu părinţii etc.

— Stabilirea unor modalităţi de colaborare permanentă între pedagog, profesor, medic şi între aceştia şi părinţii elevilor.

— Respectarea strictă a normelor igienico-sanitare de funcţionare a semi-internatului.

— Preocuparea susţinută faţă de „copiii problemă" şi îndrumarea lor la nevoie către cabinetele de specialitate.

ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ГИГИЕНИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО ПОВОДУ ПОЛУИНТЕРНАТОВ

(Резюме)

В статье изложены результаты исследования, проведенного в 3 школах в Бухаресте; авторы пришли к выводу о том, что правильная работа полуинтернатов обусловлена, в особенности, соответствующим соотношением следующих трёх основных факторов: а) *материальными условиями,* б) *режимом дня и* в) *кадрами.*

Каждый из этих факторов анализируется в отдельности; авторы считают, что можно улучшить работу полуинтернатов дифференциацией дня по физиологическим возрастным особенностям двух групп (I—IV, V—VIII классы), сотрудничеством с кабинетами (педиатрии и невро—психиатрии) поликлиник, созданием специальной системы подготовки для педагогов, работающих в полуинтернатах.

В заключительной части статьи авторы указывают на положительное влияние полуинтернатов на успеваемость и поведение учащихся.

OBSERVATIONS MÉDICO-PSYCHO-PÉDAGOGIQUES RELATIVES AUX DEMI-INTERNATS SCOLAIRES

(Résumé)

L'article présente les résultats d'une recherche effectuée dans trois écoles de Bucarest au sujet de certains aspects médico-psycho-pédagogique des demi-internats scolaires. On montre que leur fonctionnement correct est conditionné en particulier par l'organisation judicieuse de trois facteurs fondamentaux; a) les conditions matérielles, b) le régime de vie, c) le personnel didactique.

On analyse chacun de ces facteurs et on considère que l'activité des demi-internats pourrait être améliorée par des mesures telles que: 1) différenciation du régime de vie selon les particularités physiologiques d'âge des deux groupes d'élèves (classes I-IV et V-VIII); 2) la collaboration avec les cabinets de pédiatrie et de neuro-psychiatrie des polycliniques pour les cas-problèmes; 3) cours spéciaux de préparation pour le personnel didactique des demi-internats.

En conclusion, on constate que les demi-internats ont une influence positive tant sur le rendement scolaire des élèves que sur leur comportement.

A FEW MEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REMARKS ON PART-TIME BOARDING-SCHOOLS

(Abstract)

The article shows the results of a research work carried out in three Bucharest schools into certain medical and psychological aspects of part-time boarding-schools, the correct running of which is conditioned by three basic factors, viz. a) material conditions; b) way of life; c) teaching staff.

Following an analysis of those three factors, the authors say that part-time boarding school activities can be improved by a) differenciating the boarders' way of life according to physiological peculiarities in the two age-groups (forms I—IV and forms V—VIII); b) co-operation with the pediatrics and phychiatry departments in clinics in special cases (i. e. problem cases); c) organization of refresher courses for the school personnel. In conclusion of the article it is shown that the part-time boarding schools have a positive influence both on the pupils' level of training and on their behaviour.

PROGRESUL LA ÎNVĂȚĂTURĂ AL ELEVILOR CU TULBURĂRI DE VORBIRE DIN CLASELE MICI

E. BOȘCAIU, R. BOBARU, B. JAKAB, I. MATEESCU, I. OLARIU — Cluj

PROBLEMA ȘI METODICA CERCETĂRII

În ultimul timp, în țara noastră s-au efectuat cercetări tot mai numeroase asupra diferitelor aspecte ale tulburărilor de vorbire la copii. Datele existente au relevat faptul că tulburările de vorbire apar mai ales în perioada constituirii limbajului, ceea ce corespunde cu vîrsta de 4—7 ani. O dată cu intrarea copilului în școală, prin noile exigențe ce se ridică față de vorbirea orală, și mai ales prin însușirea limbajului citit-scris, o parte din tulburările de vorbire dispar în primii ani de școală. Inconvenientele pe care le pricinuiesc tulburările de vorbire în activitatea școlară au fost sesizate în majoritatea lor de către logopezi și cadre didactice. Cercetările efectuate printre elevii cu tulburări de vorbire au arătat că — în funcție de gradul și de natura lor —, aceste tulburări influențează negativ întreg comportamentul elevilor, iar în școală îngreunează în special expunerea orală sau scrisă la diferite obiecte de învățămînt și prin aceasta în mod indirect și celelalte forme de activitate școlară.

La noi în țară, *I. Strâchinaru* [1] a stabilit că elevii cu tulburări de vorbire întîmpină dificultăți însemnate în procesul instrucției și educației. Dintre elevii cu tulburări de vorbire pe care i-a observat în cazul cînd nu au fost luați sub tratament logopedic, la sfîrșitul primelor clase 25 au fost declarați repetenți, iar cca 50% au promovat la limită. În schimb, dintre elevii cu tulburări de vorbire care au fost corectate chiar numai de către educator, sub îndrumarea logopezilor, doar 8% au fost declarați repetenți în primele clase.

C. Păunescu [2] a relevat în lucrările sale faptul că tulburările de vorbire influențează în mod negativ însușirea scris-cititului. O bună parte

---

[1] Strâchinaru I., **În legătură cu problema frecvenței și evoluției tulburărilor de vorbire la copii**, în Probleme instructiv-educative, E.S.D.P., București, 1959.

[2] Păunescu C., **Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei**, E.S.D.P., București, 1962.

dintre repetenți se înregistrează din categoria elevilor care au manifestat tulburări de scris-citit.

Pornind de la faptul că între tulburările de vorbire și succesul la învățătură există o strînsă legătură, în lucrarea de față am urmărit modul în care diferite tulburări de vorbire influențează rezultatele la învățătură. În mod detaliat ne-am concentrat atenția asupra următoarelor două aspecte:

a) situația la învățătură la limba romînă și la matematică a elevilor cu deficiențe de vorbire,

b) efectul tratamentului logopedic asupra rezultatelor la învățătură la obiectele mai sus amintite.

Ne-am îndreptat atenția asupra acestor două materii de învățămînt, întrucît prin specificul lor antrenează în activitate laturi diferite ale personalității elevului. Astfel, în timp ce în cazul însușirii limbii materne intervin în cea mai mare măsură posibilitățile de exprimare orală, la studiul matematicii exprimarea orală nu mai are un rol tot atît de hotărîtor.

În vederea urmăririi primului aspect propus în anul școlar 1962/63 au fost observați 100 elevi cu tulburări de vorbire din clasele I—IV de la 14 școli de masă din orașul Cluj, în comparație cu 690 de elevi cu vorbirea corectă de aceeași vîrstă și din aceleași clase.

În cadrul celor 100 elevi cu tulburări de vorbire, au fost aleși 75 cu tulburări de articulație și 25 cu bîlbîială. Elevii cu tulburări de articulație au fost selecționați în felul următor: 25 cu tulburări ușoare, 25 cu tulburări medii și 25 cu tulburări grave. Din rîndul elevilor bîlbîiți au fost selecționați 10 elevi cu bîlbîială clonică și 15 cu bîlbîială clono-tonică.

Criteriul de clasificare a tulburărilor de articulație de diferite grade l-am adoptat în linii generale după schema propusă de *M. E. Hvațțev* [3], adaptată specificului fonetic al limbii noastre. Astfel, în categoria tulburărilor de articulație de grad ușor am inclus pronunțarea defectuoasă a unui singur sunet, toate tipurile de sigmatisme în cazul cînd afectează o grupă de sunete sau chiar cînd sînt afectate mai multe grupe de sunete, însă se manifestă discret. În categoria tulburărilor de articulație medii am inclus toate tipurile de sigmatism care afectează mai multe grupe de sunete și se manifestă accentuat, parasigmatismul la două sau la o grupă de sunete și alte defecte care cuprind două sunete. În ultima categorie am inclus defecte care cuprind trei sau mai multe sunete, parasigmatismul la două grupe de sunete, rinolalia pronunțată, precum și deficiențele cu caracter general în privința dezvoltării vorbirii.

Pentru a clarifica al doilea aspect propus și anume pentru a stabili efectul tratamentului logopedic asupra rezultatelor la învățătură, am analizat și interpretat rezultatele la învățătură a 104 elevi care au fost tratați la Centrul logopedic interșcolar Cluj, în anii școlari 1961—1963. Observațiile au fost efectuate atît înainte de începerea tratamentului, cît și după înlăturarea sau ameliorarea tulburării de vorbire.

---

[3] Hvațțev M. E., K harakteristike narușenii reci u uceașcihsea massovîh școl g. Leningrada, „Spețialnaia școla" nr. 1/1961.

Elevii observați au fost repartizați în grupe după aceleași criterii ca și în cazul observațiilor amintite mai sus, efectuate asupra celor 100 de elevi.

In cazul fiecărui elev examinat s-a completat cîte o fișă logopedică care a cuprins în mod obligatoriu, în afara datelor personale și a diagnosticului logopedic, și observații asupra situației la învățătură, a dificultăților întîmpinate la diferite obiecte de învățămînt, o scurtă caracterizare psihologică și date privind modul în care elevul cercetat se încadrează în colectivul clasei.

Observațiile au fost efectuate prin asistențe la lecții și prin informații mai ample luate de la învățător, iar în cazurile care ni s-au părut mai dificile elevii au fost cercetați și la domiciliu.

Pentru precizarea diagnosticului, toți elevii cu defecte de vorbire au fost supuși și unei examinări mai amănunțite, individuale. S-au folosit metodele uzuale — denumirea unor obiecte, conversația, narația, citirea unui text nou și reproducerea celor citite. Drept criteriu de apreciere a rezultatelor la învățătură s-au folosit mediile trimestriale de la limba română și matematică.

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR OBȚINUTE

In urma cercetărilor efectuate, care au urmărit influența deficiențelor de vorbire asupra situației la învățătură a elevilor, am stabilit că rezultatele la învățătură la elevii cu tulburări de vorbire sînt, în general, mai slabe decît la cei fără deficiențe. Mediile notelor obținute la învățătură de elevii cu și fără defecte de vorbire sînt redate în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Elevii observați	Rezultatele la învățătură	
	Media la l. română	Media la matematică
Elevi cu deficiențe	8,38	8,06
Elevi fără deficiențe	6,79	7,04

Rezultatele la învățătură repartizate pe grupe de elevi cu diferite deficiențe sînt redate în graficul din fig. 1.

Deosebit de evident s-a stabilit o corelație între agravarea defectului de vorbire și scăderea rezultatelor la învățătură. După datele pe care le-am obținut — chiar și în cazul elevilor cu deficiențe ușoare de articulație — rezultatele sînt mai slabe decît la elevii fără deficiențe. In cazul elevilor cu tulburări medii de articulație apare o diferență semnifi-

cativă față de elevii fără defecte de vorbire. Situația este aceeași și la elevii bîlbîiți. Această diferență crește însă mult la elevii cu defecte grave de articulație, în cazul cărora media la limba română nu depășește mai mult de 5,45 și la matematică de 6,25.

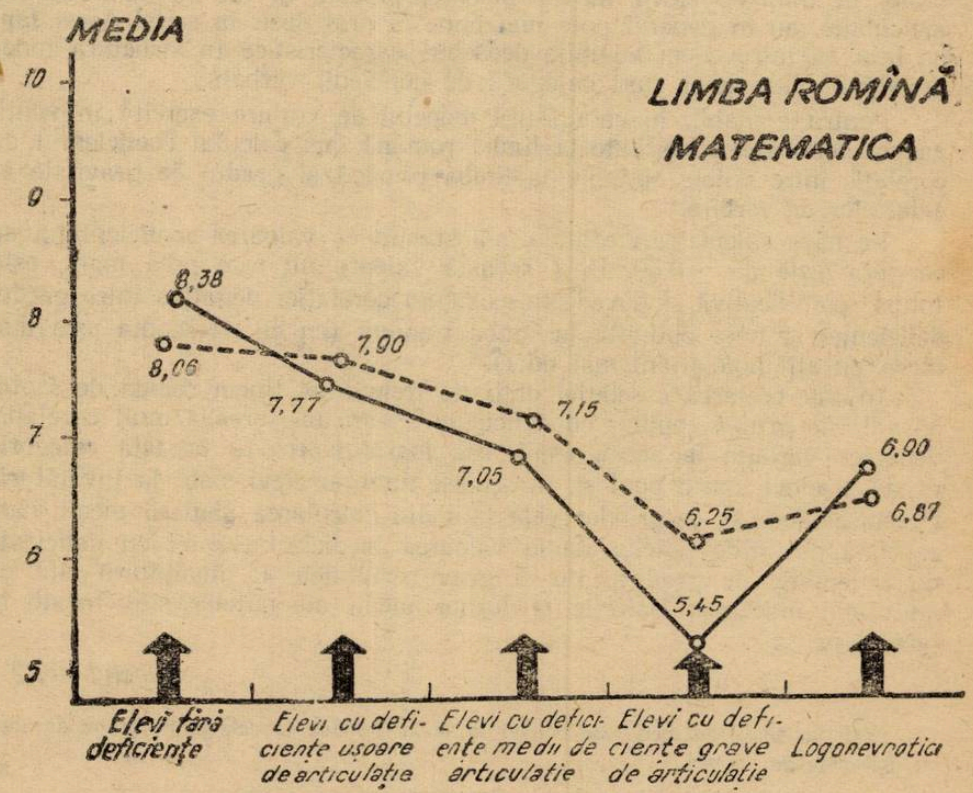


Fig. 1

După cum reiese din datele cuprinse în fig. 1, nota obținută de elevii fără deficiențe este mai slabă la matematică decît la limba română (menționăm că au făcut excepție elevii clasei I, unde de cele mai multe ori rezultatele la matematică erau mai bune decît la limba română). Acest fapt este ușor explicabil prin aceea că în clasa I nu intervin decît probleme de calcul elementar cu care elevii sînt deja familiarizați, într-o oarecare măsură, din grădiniță, în timp ce învățarea scris-cititului, fiind un proces absolut nou pentru ei, necesită un efort mult mai mare.

La elevii cu defecte de vorbire, indiferent de categoria din care au făcut parte, rezultatele au fost mai bune la matematică decît la limba română. Această diferență este mai mare la elevii cu defecte grave de articulație. Înseamnă, deci, că defectele de vorbire influențează mai mult asupra notelor la limba română.

Elevii bîlbîiți au prezentat în medie rezultate cu mult mai slabe decît elevii cu vorbirea corectă sau chiar decît cei cu deficiențe ușoare de articulație (vezi fig. 1). Caracteristic pentru elevii bîlbîiți este faptul că în medie obțin rezultate mai bune la probele scrise decît la răspunsurile orale, în timp ce elevii fără deficiențe, precum și cei cu tulburări de articulație, au în general note mai bune la oral decît la scris. Acest fapt ne lasă să întrevedem anumite deosebiri caracteristice în structura funcțională a celor două mari categorii de deficienți verbali.

Pentru a stabili în ce măsură defectul de vorbire exercită influență asupra rezultatelor obținute la limba română, am calculat coeficientul de corelație între notele obținute la limba română și gradul de gravitate al defectelor de vorbire.*

Pe baza calculelor efectuate, s-a stabilit că valoarea coeficientului de corelație este de —0,50. Deși această valoare nu este prea mare, este totuși semnificativă și dovedește existența corelației negative între gradul deficienței și nota obținută la limba română (cu cît deficiența este mai mare, cu atît notele sînt mai mici).

În interpretarea corelației obținute trebuie să ținem seama de faptul că valorile grupei copiilor cu deficiențe ușoare micșorează mult corelația, deoarece variația la acești copii este foarte mare. În această categorie există și elevi foarte buni și, în același timp, și elevi slabi la învățătură. Foarte evident se desprinde acest fapt din calcularea abaterii medii, care exprimă deviațiile notelor de la valoarea mediei. La copii cu deficiențe de articulație de grad mediu și grav rezultatele la învățătură sînt cu mult mai uniforme. Valorile abaterilor medii ale notelor sînt redate în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Valorile abaterilor medii ale notelor la limba română la cele patru grupe de copii cu deficiențe de vorbire.

elevii cu tulburări de articulație			elevii bîlbîiți
ușoare	medii	grave	
1,60	1,05	0,90	1,33

* Calculul s-a făcut pe baza formulei dată de F. M. Faverge:

$$\frac{\varepsilon xy - \frac{I \cdot T_1}{N}}{\sqrt{\left(\varepsilon x^2 - \frac{I_1}{N}\right)\left(\varepsilon y^2 - \frac{T_2}{N}\right)}}$$

După cum putem vedea din tabelul nr. 2, elevii cu tulburări ușoare de articulație și elevii bîlbîiți prezintă cele mai ridicate valori ale variației medii, în timp ce la elevii cu tulburări grave de articulație, aceasta este cu mult mai restrînsă. Situația se datorește faptului că notele celor cu deficiențe grave se concentrează în jurul lui 5, pe cînd la elevii cu deficiențe ușoare notele se distribuie pe o scară mai largă, între 5—10. Acest fapt înseamnă că rezultatele obținute la învățătură sînt dependente de defectul de vorbire, mai cu seamă în cazurile mai grave, pe cînd în celelalte cazuri ele pot varia și în funcție de alți factori. Prin urmare, structura funcțională a activității mintale la copiii cu defecte de articulație grave are ca urmare nivelul scăzut al rezultatelor la învățătură.

Studiul celui de-al doilea aspect urmărit în lucrarea noastră, adică cel referitor la efectul tratamentului logopedic asupra rezultatelor la învățătură, a putut stabili că majoritatea elevilor care au beneficiat de un asemenea tratament și-au îmbunătățit situația la învățătură într-o măsură considerabilă, atît la limba română, cît și la matematică. În figurile nr. 2 și 3 sînt redate rezultatele obținute la ambele materii de către cei 104 elevi, înainte și după corectarea sau ameliorarea tulburărilor de vorbire.

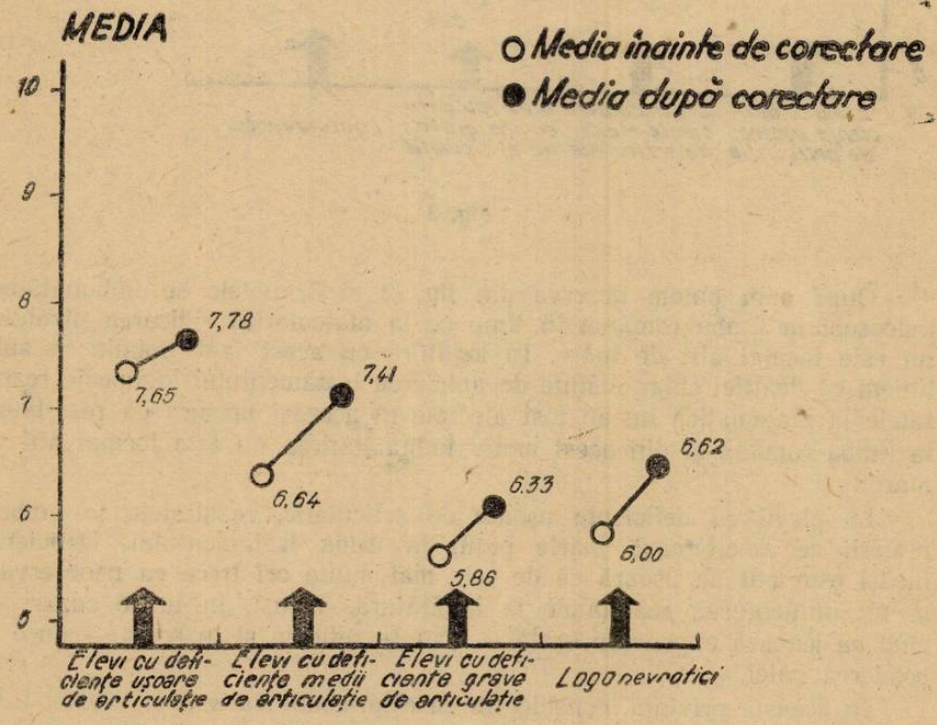


Fig. 2

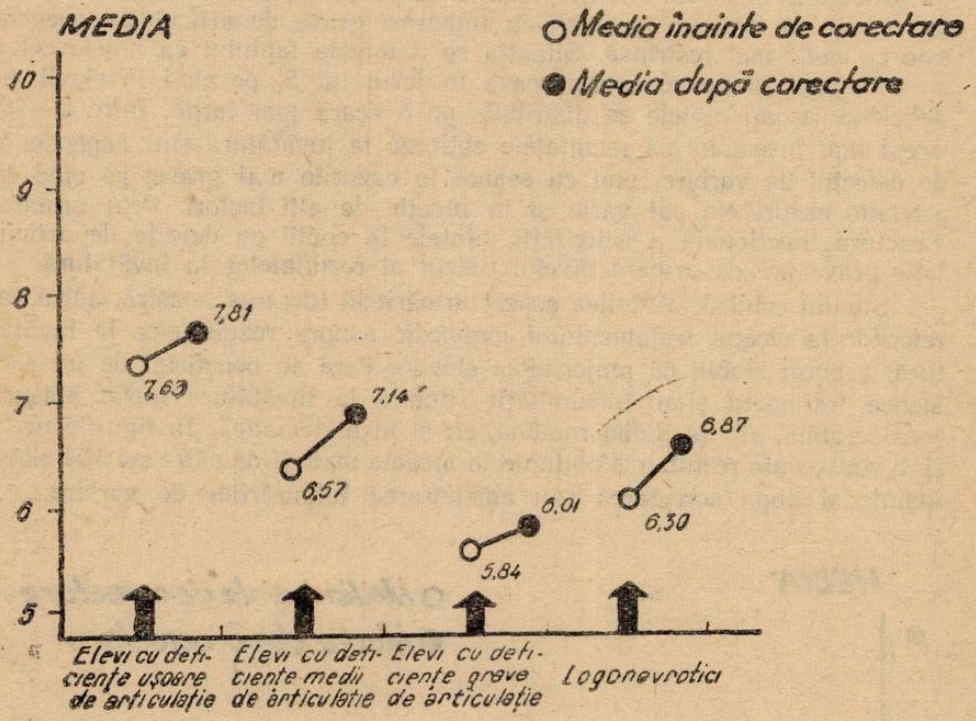


Fig. 3

După cum putem observa din fig. 2 și 3, notele se îmbunătățesc îndeosebi la limba română, în timp ce la matematică ridicarea nivelului nu este tocmai atît de mare. În legătură cu acest fapt trebuie să subliniem că dealtfel chiar înainte de aplicarea tratamentului logopedic rezultatele la matematică nu au fost afectate în aceeași măsură ca rezultatele la limba română și din acest motiv îmbunătățirea nu este tocmai atît de mare.

La elevii cu deficiențe ușoare de articulație, rezultatele la ambele materii se ameliorează foarte puțin în urma tratamentului. Deficiența însăși este atît de ușoară că de cele mai multe ori trece ca neobservată și nu influențează rezultatele la învățătură. Totuși, în unele cazuri — cînd ea jenează expunerea orală — sau se reflectă și în scris — duce la scăderea notei.

In această privință, considerăm că este semnificativ cazul elevei L.M. din clasa a III-a, care pronunța în loc de sunetul *r* un *î* foarte apropiat

de rotacism uvular. Întotdeauna făcea aceleași greșeli la probele scrise de compunere și dictare și în multe cazuri și la copiere. În clasa I, învățătoarea nu a ținut seama de defect în notare, crezînd că o dată cu vîrsta deficiența va dispare. În clasa a II-a și a III-a, pe lîngă faptul că defectul continua să persiste, eleva a început să evite cuvintele care conțineau sunetul *r* și chiar să se oprească în timpul expunerii, dacă nu-i veneau în minte cuvinte de înlocuit. Acest fapt a dus la o scădere accentuată a notei la majoritatea obiectelor de învățămînt. Cu totul altfel au stat lucrurile după aplicarea tratamentului logopedic. Astfel, în timp ce la începutul tratamentului logopedic eleva a fost notată cu 6 la limba română și cu 7 la matematică, după înlăturarea deficienței eleva a început să vorbească cu mult curaj în clasă, a dispărut orice teamă de a pronunța cuvinte ce conțineau sunetul *r* și ca urmare nota s-a ridicat la 8 la ambele materii.

Gradul cel mai înalt al îmbunătățirii situației la învățătură după corectarea deficienței de vorbire s-a observat în cazul elevilor cu tulburări de articulație de grad mediu. În medie, la limba română nota a crescut cu o unitate, iar la matematică cu mai bine de 0,50 unități.

Tulburările de vorbire de grad mediu, ca diferite sigmatisme extinse la mai multe grupe de sunete și accentuate, parasigmatismele sau alte defecte din această categorie, au împiedecat expunerea orală cursivă, iar unele din ele au avut drept consecință și apariția unor greșeli de scris. Aceste defecte fiind relativ mari, sînt ușor sesizate de către cei din jur, care-și îndreaptă atenția asupra persoanei care vorbește. Din acest motiv, în clasă de multe ori s-au iscat diverse neplăceri între elevi și de cele mai multe ori copiii deficienți au devenit retrași și neîncrezători în forțele proprii. În urma tratamentului logopedic toate aceste neajunsuri au dispărut și chiar dacă uneori mai persistă, mici greșeli — față de cele anterioare — trec inobservabile.

Exemplificăm cele afirmate mai sus prin cazul elevei B.G. din clasa a II-a, care înlocuia sunetele *c* și *g* cu sunetele *t* și *d* atît în vorbire, cît și în scris. Adeseori cînd începea să vorbească era luată în rîs și imitată de către ceilalți copii. În clasă, fetița devenise din ce în ce mai retrasă, iar acasă tot mai nemulțumită și impulsivă. Înainte de corectarea defectului, atît la limba română, cît și la matematică a fost notată cu 7, iar după corectare a fost notată cu 9 la ambele materii.

În cazul elevilor cu tulburări de articulație grave, în urma tratamentului logopedic rezultatele la învățătură nu au atins același grad de îmbunătățire ca în cazul elevilor cu deficiențe de articulație medii și al celor bîlbîiți. Deși nota la limba română a crescut cu aproape o unitate, diferența între note la această materie — față de elevii cu vorbire corectă — a rămas foarte mare, iar îmbunătățirea notelor la matematică a fost aproape neînsemnată. Ținem să menționăm că din această categorie cele mai bune rezultate le-au dat elevii cu deficiențe a trei sau mai multe sunete și elevii cu vorbirea pronunțat nazonată. La aceștia, după corectarea deficienței, notele s-au ridicat la ambele materii, însă ridicarea relativ mică a notelor la matematică pe întreaga grupă se datorește

elevilor cu nedezvoltarea generală a vorbirii. Deşi în cazul lor tratamentul a fost de mai lungă durată, nu s-a ajuns decît la o ameliorare a deficienţei, care a dus în unele cazuri la îmbunătăţirea notei la limba română, pe cînd nota la matematică a rămas staţionară. Acest fapt ne permite să presupunem că elevii cu nedezvoltarea generală a vorbirii se înglobează într-un tablou mai complex şi depind de un anumit grad de dezvoltare mintală ce depăşeşte posibilităţile logopediei pure.

Ilustrăm particularităţile elevilor din această categorie prin următorul caz:

Eleva M. I. din clasa I, avînd deficienţe la pronunţarea mai multor sunete, s-a prezentat la centrul logopedic spre sfîrşitul trimestrului I. Eleva pronunţa greşit sunetul *r*, precum şi toate sunetele siflante şi şuierătoare. În timp ce vorbea acumula salivă în gură, în special la pronunţarea sunetelor amintite. În clasă, răspundea cu mare greutate şi era foarte izolată. În primele luni de şcoală nu şi-a putut însuşi deprinderile necesare scris-cititului. În trimestrul I a obţinut la matematică nota 6 şi la limba română nota 4. La sfîrşitul anului şcolar, după exerciţii logopedice ce au fost efectuate de trei ori pe săptămînă, eleva M. I. a reuşit să pronunţe corect toate sunetele mai sus-amintite, în mod izolat, în cuvinte sau în propoziţii mai simple, a reuşit să citească corect şi să scrie, făcînd numai mici greşeli. A început să se anunţe singură la răspuns şi să lege prietenii cu colegii de clasă. Nota obţinută la limba română a fost 6 pe trimestrul al II-lea şi 7 pe trimestrul al III-lea. La matematică nota a rămas aceeaşi.

În cazul elevilor bîlbîiţi, deşi numai cei ce prezentau o bîlbîială uşoară clonică au fost corectaţi în mod definitiv, după tratamentul logopedic urmat, situaţia la învăţătură s-a îmbunătăţit în mod simţitor, atît la limba română, cît şi la matematică (la limba română de la media 6 s-a ajuns la media 6,62, iar la matematică de la media 6,30 s-a ajuns la media 6,87). La elevii cu o bîlbîială mai gravă clono-tonică greutatea corectării nu a căzut asupra îndreptării deficienţei de vorbire propriu-zise, ci mai mult asupra schimbării conduitei elevului, imprimată de deficienţă. Cu toate că în cadrul exerciţiilor logopedice sau în ambianţele obişnuite pentru elev vorbirea se desfăşoară absolut cursiv şi pare că elevul şi-a recîştigat toată încrederea în sine, în anumite împrejurări noi şi neobişnuite pentru elev apare timiditatea exagerată, teama de a vorbi şi uneori pronunţarea tipic bîlbîită. Toate aceste manifestări continuă să frîneze obţinerea notei pe care elevul ar merita-o.

Redăm unul din cazurile tipice de bîlbîială tonică:

Elevul D.E. din clasa a IV-a, avînd bîlbîială gravă tonică, a fost luat sub tratament timp de 8 luni. La data depistării, bîlbîiala se manifesta atît în familie, cît şi faţă de ceilalţi copii şi mai ales în clasă. În timpul orelor numai cu mare greutate putea să dea un răspuns oral. O dată cu vîrsta, elevul devenise din ce în ce mai agresiv şi izolat de colectivul clasei. După tratamentul logopedic efectuat elevul vorbeşte cursiv în cadrul orelor logopedice şi în familie. În clasă bîlbîiala continuă să persiste, în cazurile cînd este întrebat pe neaşteptate sau cînd este foarte

obosit. De obicei, însă, după cîteva minute de acomodare reușește să dea un răspuns oral satisfăcător. De multe ori se anunță singur la răspuns, iar față de ceilalți colegi a devenit mai prietenos. Notele atît la limba română, cît și la matematică au crescut cu o unitate. Desigur că tratamentul logopedic nu poate fi considerat ca încheiat și va continua și în viitor.

Observarea cazurilor amintite mai sus confirmă faptul, că îmbunătățirea rezultatelor la învățătură, care se înregistrează la majoritatea elevilor după aplicarea tratamentului logopedic, este determinată de un complex de factori. În cadrul acestora, pe lîngă corectarea deficienței propriuzise de vorbire, un loc important îl ocupă și modificările ce intervin în întregul comportament al elevilor.

În concluzie, putem spune că :

1. Tulburările de vorbire exercită o influență negativă asupra rezultatelor la învățătură ale elevilor și îndeosebi asupra rezultatelor obținute la limba română.

2. Între tulburările de vorbire și rezultatele la învățătură există un raport direct. Cu cît deficiența este mai gravă, cu atît rezultatele sînt mai slabe și invers, cu cît deficiența este mai ușoară, rezultatele elevilor la învățătură se apropie mai mult de ale elevilor cu vorbirea corectă.

3. În urma tratamentului logopedic situația la învățătură se îmbunătățește atît la limba română, cît și la matematică. Gradul cel mai înalt de îmbunătățire a situației la învățătură s-a observat la limba română, adică tocmai acolo unde deficiența a afectat mai mult rezultatele.

4. Cele mai bune rezultate în urma tratamentului logopedic s-au obținut în cazul elevilor cu tulburări de articulație de grad mediu și în cazul celor bîlbîiți.

5. În cazul elevilor cu tulburări de articulație de grad ușor, îmbunătățirea rezultatelor la învățătură după urmarea tratamentului logopedic a fost neînsemnată, dovadă că asemenea deficiențe nu influențează asupra situației școlare decît într-o măsură minimă.

6. În cazul elevilor cu tulburări de articulație grave, situația la învățătură în urma tratamentului logopedic s-a îmbunătățit numai la limba română, într-un anumit grad, rămînînd și pe mai departe o diferență mare între note la această materie față de nota elevilor cu vorbirea corectă.

УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ РЕЧИ

(Резюме)

Исследования, проведенные авторами, показали, что расстройства речи могут повлиять отрицательно на все поведение учащихся. Эти расстройства влияют, в особенности, на устное и письменное выражение мыслей по разным учебным предметам и таким образом, опосредствованно и на остальные формы деятельности.

Авторы анализируют результаты, полученные вследствие логопедической помощи, оказанной исследуемым детям.

Анализ результатов говорит о том, что продолжительная логопедическая помощь ведет к улучшению поведения учащихся и к повышению успеваемости.

LE PROGRÈS AUX ÉTUDES DES ÉLÈVES AVEC DES DÉFAUTS DE PRONONCIATION, DANS LES PETITES CLASSES

(Résumé)

Les recherches effectuées parmi les élèves ayant des défauts de prononciation ont montré que ces troubles du parler peuvent avoir des influences négatives sur tout le comportement des élèves. Ces influences se manifestent surtout lorsqu'ils font des exposés oraux et écrits à différents objets d'enseignement et par cela même, indirectement, aux autres formes d'activité.

Les auteurs exposent ensuite les résultats obtenus à la suite du traitement logopédique appliqué, chez les enfants en cause.

L'analyse et l'interprétation des résultats montrent qu'un traitement de longue durée mène à l'amélioration du comportement des enfants et de leur rendement aux études.

ON THE PROGRESS IN LEARNING OF PUPILS IN THE LOWER FORMS DISPLAYING SPEECH TROUBLES

(Abstract)

In the authors' opinion, speech troubles are apt to cause serious disturbances in the pupils' behaviour, affecting especially their oral and written communication in certain subjects, as well as other forms of school activities.

This can be remedied by prolonged logopoedic treatment which determines an improvement of the pupils' behaviour and better results in the teaching process.

DESPRE TRATATUL DE PEDAGOGIE SCRIS DE IOSIF MOESIODACUL

Lector univ. EMIL DOMOCOȘ
Catedra de pedagogie
a Institutului politehnic București

Unul dintre profesorii de seamă ai celor două Academii Domnești (din București și din Iași, din secolul al XVIII-lea), care a desfășurat o prodigioasă activitate pentru triumful științei și culturii înaintate în țara noastră, a fost *Iosif Moesiodacul* (Moesiodax) [1]. N. Iorga demonstrează cu argumente științifice originea română a acestui profesor și cărturar, numindu-l *Iosif Moesiodacul* [2].

Cu excepția lucrărilor lui N. Iorga, C. Erbiceanu și A. D. Xenopol [3], în lucrările și în manualele de istoria învățămîntului și a pedagogiei românești din trecut nu sînt semnalate activitatea didactică și opera pedagogică a lui Iosif Moesiodacul. Menționăm această deficiență, pentru că ea se menține și în manualele de istoria pedagogiei elaborate mai recent, deși activitatea și opera pedagogică a lui Iosif Moesiodacul prezintă un interes deosebit pentru istoria învățămîntului și a pedagogiei românești.

Pe baza unor lucrări necercetate pînă acum în țara noastră, scrise de Iosif Moesiodacul, cum sînt: *Apologia* (1780), *Teoria Geografiei* (1781), *Tratatul despre educația copilului sau pedagogia* (1779), ca și pe baza unor studii ale istoricilor români și străini [4], vom prezenta cîteva aspecte legate de viața și de opera pedagogică a acestui mare înaintaș al învățămîntului și pedagogiei românești.

★

I. După datele istoriografice pe care le avem pînă în prezent, Iosif Moesiodacul s-a născut în Cernavodă. Ajungînd geograf la Academia Domnească și cartograf vestit al Curții Domnești, în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, el a elaborat o serie de hărți topografice, din care rezultă că poseda la perfecție limba română. Aceasta rezultă și din expli-

[1] Bîrsănescu Șt., **Academia Domnească din Iași, București, 1962**, p. 135.
[2] Iorga N. **Byzance aprés Byzance**, 1935, p. 219 ș.a.
[3] Iorga N., **Istoria învățămîntului românesc**, București, 1928; Erbiceanu C., **Serbarea școlară**, Iași, 1885.
[4] Zavira G. I., **Scrieri postume**, Nea Ellas sau Ellinikon Theatron, Athena, 1872, p. 350 și urm.; Legrand Emile, **Bibliographie hellénique**, vol. II, Paris, 1928 p. 2—3, 307, 314, 337, 363—364; Erbiceanu C., **Bărbați culți greci și români** București, 1905, p. 42.

caţiile date pe hartă privind munţii, dealurile, hotarele judeţelor, drumurile, pădurile, podurile din Ţara Românească etc. După cum arată N. Iorga, el dă „...ici şi colo curioase explicaţii, ca, de exemplu, aceea că la Cernavoda s-a născut... Iosif Moesiodax“ [5].

Nicolae Iorga ne arată că harta lui Iosif Moesiodacul a stat la baza cunoscutei hărţi a Ţărilor Române, făcute de elevul său Rigas de la Academia Domnească din Bucureşti, cunoscut geograf şi el [6].

Şi alţi autori români, ca Per. Papahagi, subliniază că sub denumirea de mesiodaci se subînţeleg aromâni, spre deosebire de daco-români, numiţi de scriitorii greci din secolul al XVIII-lea şi daci. De altfel, unii autori străini relevă că denumirea de „mesiodac“ este dată de către istoricii greci românilor care sînt aşezaţi în mici colonii în deosebite regiuni ale ţării din sudul Dunării [7].

O serie de cercetători români şi străini au subliniat rolul academiilor domneşti din Iaşi şi din Bucureşti, în secolul al XVIII-lea, în promovarea unui spirit înaintat în ştiinţa timpului, prin activitatea didactică şi ştiinţifică a unor valoroşi profesori ca Theotokis, Iosif Moesiodacul, Manase Eliad şi alţii: „Între succesorii lui Theotokis au fost personalităţi celebre: Iosif Moesiodacul, acest călugăr extraordinar cu un spirit deschis şi pozitivist...“ [8].

Alţi autori remarcă poziţia înaintată a lui Iosif Moesiodacul în promovarea unui spirit înaintat şi ştiinţific în şcolile din principatele române şi contribuţiile sale ca autor de manuale şcolare [9].

Iosif Moesiodacul, ca om de cultură şi profesor român, şi-a tipărit o mare parte din lucrările sale în tipografia lui N. Glykis [10], în care se tipăresc între anii 1761—1762 două volume din Operele filozofice ale lui Muratori, cu texte alese şi comentate de Iosif Moesiodacul, ca şi opera sa pedagogică — *Tratat despre educaţia copiilor sau Pedagogia* (1779).

Ducînd o viaţă zbuciumată şi neavînd asigurată nici existenţa, Iosif Moesiodacul a trebuit să apeleze la o serie de oameni înstăriţi, cu ajutorul cărora să-şi poată tipări lucrările sale. Astfel, *Tratatul despre educaţia copiilor sau Pedagogia* îl tipăreşte „...cu generoasa cheltuială a preaonoratului şi cinstitului om de afaceri D. D. Teodor Emanuil Grecul din

---

5 Iorga N., O hartă a Ţării Româneşti din 1780 şi un geograf dobrogean, Analele Academiei Române, seria a II-a, Tom. XXXVI, Secţia istorică, p. 226—228.

6 Xenopol A. D., Epoca fanarioţilor, Iaşi, 1892, p. 445—446.

7 Papahagi P., Scriitori aromâni în secolul al XVIII-lea, Bucureşti, 1909, p. 113. Vezi şi Cfr. Leake, Researches in Grece, p. 89.

8 Tsourkas Ch., Les debuts de l'enseignement philosophique et de la libre pensée, Bukarest, 1948, p. 57.

9 Chassiotis G., L'instruction publique chez les grecs, Paris, 1881, p. 98 99; Russo D., Studii istorice greco-române, Bucureşti, 1939, p. 494; Eliade Pompiliu, De l'influence française sur l'ésprit publique en Roumanie dans l'époque phanariote, Paris, 1898, p. 364; Camariano Ariadna, Spiritul revoluţionar francez şi Voltaire în limba greacă şi română, Bucureşti, 1946, p. 145.

10 Vezi: Cindea V., Semnificaţia unui act de cultură feudală, Studii, nr. 3 din 1963, p. 654—655, în care relevă importanţa ajutorului dat de Şerban Cantacuzino lui Glykis spre a tipări Biblia de la Veneţia, în 1687.

Moscopole", cel mai important centru economic și cultural al aromânilor din secolul al XVIII-lea [11].

Este interesant de remarcat faptul că Iosif Moesiodacul ține legături strînse cu o colonie puternică de aromâni moscopolitani care exista la Viena. Astfel de comunități se aflau în multe orașe din fostul imperiu austro-ungar (Budapesta, Timișoara, Eger, Tokay, Mișcolț).

Iată de ce ținem să subliniem că Iosif Moesiodacul și-a tipărit *Apologia* (partea I) la Viena, în anul 1780, lucrare în care și-a adunat o parte din gîndurile sale în vederea apărării învățămîntului și școlii. În prefața cărții, el a adus mulțumiri „lui Teodor al lui Ioan Emanuil Ghica din Moscopole și ginere al preacinstitului Domn Naum Mihail Mosca din Pesta Ungariei", lui Constantin Curcurubis din Tîrnovo și altor moscopoleni. De asemenea, între primele cursuri universitare de geografie cunoscute pînă acum la noi este și *Teoria geografiei*, carte care a fost tipărită tot la Viena, în 1781. Acest lucru este precizat de autor pe coperta cărții: „În nobila și împărătească și regească tipografie a lui Ioan Toma din Trattnern" (Viena). Deci, și această carte reușește să și-o tipărească tot cu concursul aromânilor moscopoliți din Viena, Budapesta și din alte centre comerciale din Imperiul austro-ungar.

Iosif Moesiodacul încă din tinerețe reușește să cunoască îndeaproape, alături de filozofia greacă clasică, studiată cu Eugeniu Vulgaris la Athos, iar apoi la Padova cu renumiți profesori și noile sisteme filozofice — Locke, Newton, Leibnitz, Wolf, Muratori, Voltaire — formîndu-și astfel concepția sa iluministă. De pe aceste poziții el combate o serie de prejudecăți medievale, printre care și prejudecățile privind educația medievală.

Iosif Moesiodacul activează, începînd de la mijlocul secolului al XVIII-lea (1760—1780), ca profesor la Academia Domnească din Iași, apoi (după 1780) la Academia Domnească din București, pînă la sfîrșitul secolului.

Condițiile social-economice ale Moldovei din acea vreme, legăturile strînse ale lui Iosif Moesiodacul cu păturile sociale în ascensiune, starea sa materială grea, ca și spiritul său de cercetător, au conferit activității și operei sale un caracter democratic și antifeudal.

Concepția sa filozofică pătrunsă de umanismul, raționalismul și iluminismul italian și francez din secolele XVI—XVIII se reflectă în lucrările sale tipărite în tipografiile din Veneția, Viena și București, ca și în unele manuscrise.

Dar, cu tot meritul concepției și pozițiilor înaintate, Iosif Moesiodacul a rămas tributar exagerărilor iluministe, care considerau reformele sociale și educația ca singurele eficace, supraevaluînd rolul pe care l-ar avea rațiunea și cultura în desăvîrșirea progresului social.

---

[11] Papahagi Valeriu, **Aromânii moscopoleni și comerțul venețian în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea**, București, 1935, p. 242; Papahagi Valeriu, **Moscopole**, Roșiorii de Vede, 1939, p. 16. Capidan Th., **Macedoromânii**. Buc., 1942, p. 184 și urm. Popovici D., **Literatura română în epoca „luminării"**, curs litografiat, Cluj, 1939, p. 418; Diamandi S., **Oameni și aspecte din istoria aromânilor**, 1940, p. 11—30.

Din primii ani ca profesor, el s-a remarcat prin cunoștințe multilaterale, discernămînt critic și putere de muncă, apreciate de contemporanii săi. „Filozof și matematician recunoscut" — arată G. I. Zavira în amintirile sale — Iosif Moesiodacul a avut o viață chinuită, aflîndu-se într-o continuă luptă cu ea". Pe lîngă filozofie, el a mai predat matematica, geografia, logica și astronomia etc., militînd pentru modernizarea conținutului învățămîntului superior din țara noastră, împotriva poziției scolasticii medievale.

Datorită meritelor sale didactice și științifice, Iosif Moesiodacul este numit, împotriva voinței sale — după cum declară — director al „Academiei Învățăturilor și Epistimurilor" din Iași, în 1765.

Este demn de relevat rolul mare pe care l-a avut Iosif Moesiodacul în organizarea Academiei Domnești din Iași, prin măsurile democratice luate o dată cu hrisoavele domnești din 1765 și 1766.

Orientarea pe care o dă el științelor cu caracter realist atestă preocuparea sa neostenită pentru îmbunătățirea învățămîntului superior din țara noastră. Pe lîngă limba și literatura greacă și latină, planul de învățămînt aplicat atunci prevedea studiul aritmeticii, geometriei, algebrei și trigonometriei, al fizicii noi, iar mai tîrziu al ciclului de științe inginerești. Însuși cursul de filozofie — după cum remarcă Iosif Moesiodacul în *Apologia* — l-a început nu cu „logica", așa după cum se făcea predarea la celelalte școli superioare din timpul său, ci cu matematica, fapt ce i-a adus neplăceri serioase, determinate de interesele și pozițiile retrograde ale unor profesori și clerici contemporani lui. „De îndată ce am început predarea, toate intrigile s-au adunat împotriva mea : că lecțiile mele sînt făcute în scopuri de afaceri ; că scriu și predau în felul omului simplu..." etc.[12] Iosif Moesiodacul a fost acuzat că scrie pentru băcani, că a devenit un băcan etc. După 15 ani (în 1780) și-a adunat discursurile pe probleme de învățămînt în lucrarea mai puțin cunoscută la noi, *Apologia*, care constituie un act de acuzare a celor ce îl defăimau. Lucrarea este un document unic în felul său pentru învățămîntul nostru, căci la mijlocul secolului al XVIII-lea constatăm, din cuvîntările sale expuse aici, luări de poziții în apărarea învățămîntului de scolasticismul medieval, fiind folosiți cu vigoare Newton, Voltaire și alții. Luptînd împotriva necinstei, a căutat să asigure o mai realistă organizare a procesului de învățămînt, militînd pentru cuprinderea la școli a unui număr de copii și din rîndurile păturilor mai puțin înstărite, pentru ca învățămîntul să satisfacă și să răspundă nevoilor pe care le ridica dezvoltarea clasei burgheze din Moldova și din Muntenia acelor timpuri.

În 1780, după ce demisionează de la Academia Domnească din Iași, îl găsim la Academia din București, unde activează intens, pregătind generații de tineri români din rîndul cărora s-au ridicat mai tîrziu figuri proeminente ale culturii noastre naționale. Alături de alți profesori (Lambru Fotiade, Constantin Ioanu), în 1797 își desfășura încă activitatea didactică și profesorul Iosif Moesiodacul la Școala Domnească din București.

[12] Iosif Moesiodacul, **Apologia**, vol. I, Viena, p. 178.

Spre sfîrșitul vieții, pînă către anul 1800, trăiește în București, luptîndu-se cu greutățile și sărăcia care l-au însoțit în întreaga sa viață, după cum arată G. I. Zavira [13].

★

Pe lîngă cunoașterea activității sale didactice, o deosebită importanță prezintă și cunoașterea operei sale în mai multe domenii ale științei. Lucrările sale tipărite sînt cuprinse în zece volume, cantitate impresionantă, dacă ținem seama de condițiile grele în care a trăit — epoca fanariotă —, remarcabile prin calitatea și ținuta lor științifică. Sîntem convinși că mai sînt și alte lucrări ale sale, fie tipărite, dar neexistente în bibliotecile din țara noastră, fie manuscrise.

Printre lucrările sale enumerăm: *Filozofia etică a lui Muratori*, vol. I, 1761, Veneția, 250 pagini, Culegere de texte cu o prefață de 20 pagini de Iosif Moesiodacul, tradusă din limba italiană în limba greacă; *Filozofia etică a lui Muratori*, vol. II, 1762, Veneția, 284 pagini; *Matematica*, Traducere după André de la Caille din limba franceză în limba greacă, în 1765, pentru folosul elevilor din academiile superioare din țările române; *Elementele lui André Taquintul pînă la Trigonometrie; Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*, Veneția, 1779; *Apologia*, Viena, 1780, un volum de 206 pagini cuprinzînd discursuri ocazionale pe probleme școlare, orientarea și situația învățămîntului din Moldova; *Teoria geografiei*, Viena, 1781, cuprinzînd 300 pagini; *Insemnări fizice*, București, 1784; *Discursul lui Isocrates la Nicoclés*, tradus din limba greacă în limba franceză și altele.

Observînd mai atent opera lui Iosif Moesiodacul, constatăm că, în cea mai mare parte, lucrările sale tipărite sînt manuale sau cursuri universitare, ori lucrări ajutătoare (culegeri de texte), care au fost folosite în școlile superioare din Moldova și din Muntenia, în special.

Faptul că Iosif Moesiodacul nu și-a scris opera în limba română îl putem explica și prin greutatea cu care se transcriau și se încetățeneau noțiunile științifice în limba română în acele timpuri [14]. Dar, pe de altă parte, și scrierea limbii române cu alte caractere decît literele latine, cale indicată de corifeii școlii ardelene mai tîrziu (Gh. Șincai, S. Micu și P. Maior) — pentru dialectul daco-român cu litere cirilice, pentru dialectul aromân cu caractere grecești — constituia o greutate mare pentru acele timpuri [15].

Iosif Moesiodacul a scris lucrările sale în limba greacă, limbă de circulație universală, mai ales în perioada domniei fanariote din Muntenia și din Moldova, așa după cum limba latină a fost limba folosită în școlile din Apus. El a trebuit să se supună prejudecății timpului, anume că știința adevărată se poate scrie numai într-o limbă de circulație. Și învățămîntul superior în țara noastră se organizase pe atunci tot în limba greacă.

---

[13] Zavira G. I., Op. cit. p. 351.

[14] Vezi Ursu N. A., **Formarea terminologiei științifice românești**, Editura științifică, București, 1962, p. 13—112.

[15] Papahagi P., **Scriitori aromâni în secolul al XVIII-lea**, București, 1909, p. 7—8.

II. Una dintre lucrările de seamă ale lui Iosif Moesiodacul, operă originală și de mare însemnătate pentru pedagogia și învățămîntul nostru, este **Tratatul despre educația copiilor sau Pedagogia** [16].

Lucrarea a apărut la Veneția, în anul 1779, în limba greacă, avînd 178 pagini, în tipografia lui Glykis din Ianina. Autorul a tipărit cartea — după cum declară și după cum rezultă de pe coperta lucrării — „cu generoasa cheltuială a preaonoratului și preacinstitului în afaceri D. D. Teodor Emanuil Grecul din Moscopole".

Această lucrare constituie primul tratat de pedagogie scris de un profesor român. Este o lucrare originală, realizată în condițiile concrete ale școlii din Moldova anilor 1764—1779. Acest tratat reflectă poziția înaintată a lui Iosif Moesiodacul în abordarea problemelor de educație a tinerelor generații din Moldova și Muntenia în cea de-a doua jumătate a secolului al XVIII-lea.

Iosif Moesiodacul a tipărit lucrarea cînd avea o bogată experiență, aproape 20 de ani de muncă instructiv-educativă la Școala Domnească din Iași și pe la familiile boierești, sintetizînd în conținutul ei principalele probleme și concluzii pe care dorea să le împărtășească părinților și educatorilor.

Tratatul despre educația copiilor sau Pedagogia al lui Iosif Moesiodacul reprezintă prima lucrare teoretică de proporții în domeniul pedagogiei românești.

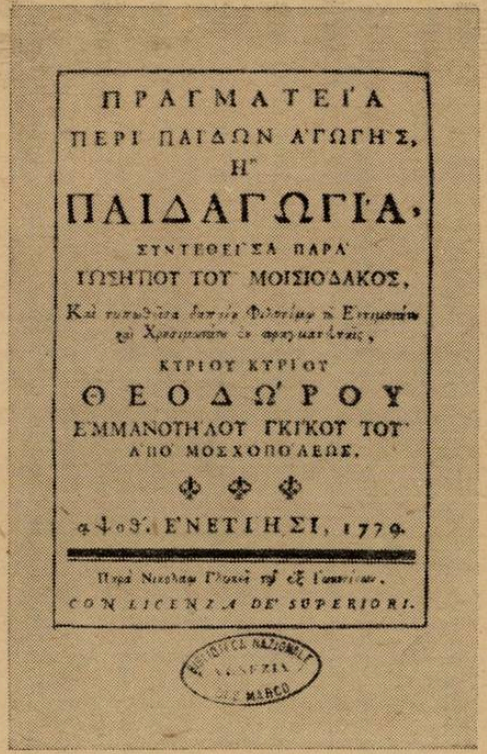
Dacă ținem seama de afirmațiile făcute în manualele de istoria pedagogiei existente în trecut, ca și în cele mai recente, anume că lucrări teoretice de pedagogie apar la noi sub forma de traduceri numai la începutul secolului al XIX-lea, iar lucrări teoretice originale de pedagogie doar către mijlocul secolului al XIX-lea, ne dăm seama de valoarea lucrării lui Iosif Moesiodacul. Trebuie avute în vedere și pozițiile înaintate de pe care sînt abordate problemele privind educația copiilor în acest tratat de pedagogie. Tratarea și conținutul volumului atestă pozițiile umanismului Renașterii și ale iluminismului italian și francez din secolul al XVIII-lea, lucrarea lui Iosif Moesiodacul ridicîndu-se la nivelul unor opere valoroase ale pedagogiei universale din secolul al XVIII-lea.

Ca un fir roșu străbat întreaga carte a lui Iosif Moesiodacul protestul său energic împotriva educației feudale, grija sa pentru ca educația să se facă în spiritul respectului față de personalitatea copilului, al încrederii nețărmurite în puterea educației, dorința sa vie de a reforma societatea prin educație etc.

Meritul acestei opere îl constituie faptul că nu este o lucrare de compilație, ci rezultatul unor serioase eforturi personale de creație. În *Tratatul despre educația copiilor*, Iosif Moesiodacul a generalizat experiența personală, precum și a colectivelor de cadre didactice pe care le cunoscuse

---

16 Lucrarea se află în Biblioteca Națională „Sf. Marcu" din Veneția. Prin bunăvoința conducătorilor Bibliotecii și la solicitarea noastră făcută prin intermediul Bibliotecii Academiei R.P.R., am reușit să obținem microfilmul acestei opere. Aducem mulțumirile noastre și pe această cale celor două instituții. Traducerea textului din neogreacă am făcut-o cu colaborarea prof. O. Căciulă.



ΠΡΑΓΜΑΤΕΙ'Α
ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΩΝ Α'ΓΩΓΗ'Σ,
Η'
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙ'Α,
ΣΥΝΤΕΘΕΙ'ΣΑ ΠΑΡΑ'
ΙΩΣΗ'ΠΟΥ ΤΟΥ' ΜΟΙΣΙΟΔΑΚΟΣ,
ΚΥΡΙΟΥ ΚΥΡΙΟΥ
ΘΕΟΔΩ'ΡΟΥ
ΕΜΜΑΝΟΥΗ'ΛΟΥ ΓΚΙ'ΚΟΥ ΤΟΥ'
Α'ΠΟ' ΜΟΣΧΟΠΟ'ΛΕΩΣ.
ΑΨΟΘ'. Ε'ΝΕΤΙΗΣΙ, 1779.
CON LICENZA DE' SUPERIORI.

TRATAT despre educaţia copiilor sau PEDAGOGIA compus de Iosif Moesiodacul şi tipărit cu generoasa cheltuială a preaonoratului şi preacinstitului om de afaceri D. D. Teodor Emanuil Grecul din Moscopole Veneţia 1779 de către Nicole Glykis din Ianina, avînd aprobarea superiorilor

ΜΕ'ΡΟΣ ΠΡΩ'ΤΟΝ.
ΚΕΦΑ'ΛΑΙΟΝ ΠΡΩΤΟΝ.

Pag. 14 şi 15 ale Tratatului, reprezentînd sfîrşitul „Introducerii“ şi începutul Capitolului I.

la Iași. Autorul lucrării se găsea la 18 ani de la prima sa lucrare tipărită (1761) și la cîteva volume elaborate și tipărite cu multă grijă.

Tratatul despre educația copiilor sau Pedagogia scris de Iosif Moesiodacul se referă la cîteva din cele mai importante probleme ale muncii instructiv-educative din școală și din familie, unele din ele actuale pînă în zilele noastre.

În introducere, autorul dă definiția pedagogiei, apoi arată că a scris această carte din nevoia de a lupta cu ignoranța, cu corupția societății și cu inegalitatea dintre oameni. El afirma că relele moravuri își au explicația în cele mai multe cazuri, în educația care a fost neglijată [17]. Iosif Moesiodacul critică neajunsurile mari ale învățămîntului feudal din timpul său, în mod deschis și curajos, greșelile în educația copiilor, cuvîntările patriotarde, apreciind că răul trebuie să se vindece prin tăierea lui de la rădăcină ; el chema la o „răscolire" a spiritelor îmbîcsite de prejudecăți feudale, spre a deveni cu toții liberi cugetători :

„Dacă nu voi deveni eu liber cugetător, dacă nu va deveni unul și altul liber cugetător, întreb : cînd va trebui să vină sfîrșitul acestui mare rău ? Eu îmi înțeleg datoria și lupt după cum și cît pot și cum voi ști mai bine ca să contribui la binele comun" [18].

Secțiunea I a tratatului cuprinde două părți. În partea I sînt reliefate o serie de aspecte legate de regimul și viața copiilor în familie, de atitudinea părinților, de grija, exigența, răspunderea și de o serie de sarcini legate de creșterea copiilor, dar mai ales de vîrsta și de perioadele de vîrstă, în special de preadolescență și adolescență.

Capitolele din această parte a tratatului sînt formulate în felul următor :

Cap. 1. Cum trebuie să poarte de grijă părinții de copii în legătură cu hrana și cu servitorii.

Cap. 2. Părinții trebuie să manifeste față de ei afecțiune și seriozitate și să conducă totdeauna pe copii spre o ascultare statornică.

Cap. 3. Copiii trebuie să devină comeseni ai părinților, dar nu trebuie să fie luați la nunți și banchete.

Cap. 4. Cum trebuie să poarte părinții grijă de îmbrăcămintea copiilor.

Cap. 5. Cum să se poarte părinții cu copiii cînd au ajuns la vîrsta adolescenței.

Cap. 6. Cum trebuie să-i învețe părinții cu cumpătarea, cînd aceștia, ajungînd la vîrsta adolescenței, se arată greu de înduplecat.

Cap. 7. Părinții nu trebuie să joace cărți în prezența copiilor ; trebuie să-i ia cu ei la vînătoare.

Cap. 8. Părinții trebuie să îndepărteze pe copii de lingușitori, de paraziți și de toate celelalte exemple rele de viață.

De remarcat este și faptul că Iosif Moesiodacul cuprinde în două capitole distincte (5 și 6) tratarea diferențiată a elevilor în funcție de particularitățile de vîrstă, atrăgînd atenția părinților asupra unei perioade de

[17] Iosif Moesiodacul, **Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia**, Veneția, 1779, p. 4.

[18] Ibidem, p. 9.

vîrstă care prezintă adesea dificultăți educatorilor, atunci cînd nu se cunosc, nu se respectă și nu se tratează cu atenție particularitățile de vîrstă.

În ce măsură cunoștea Iosif Moesiodacul lucrările lui J. J. Rousseau (în special „Emile", care apăruse în 1762, deci cu 16 ani înaintea tratatului său despre educația copiilor) încă n-am reușit să precizăm, deoarece el nu se referă în conținutul capitolelor la Rousseau, așa cum se referă direct la Muratori și la alți autori moderni. De asemenea, n-am reușit să precizăm dacă el face aceasta pentru a nu fi supus prigoanei îndreptate de biserica de la Roma împotriva lui Rousseau, sau dacă în textul său cenzura forurilor eclesiastice superioare, care i-au dat licența de imprimare a Tratatului, a operat unele modificări pentru a nu contraveni bisericii catolice [19].

În partea a II-a sînt cuprinse problemele legate de alegerea dascălilor, de tratarea și de raporturile dintre părinți și educatori, care pentru acea perioadă erau chestiuni extrem de importante.

Această parte are următoarele capitole:

Cap. 1. La ce fel de dascăli trebuie să-și dea părinții copiii.

Cap. 2. Cum trebuie să-i trateze părinții pe dascăli.

Cap. 3. Cum trebuie să-și procure dascăli părinții mai lipsiți de mijloace.

Secțiunea a II-a a Tratatului de care ne ocupăm cuprinde, de asemenea, două părți distincte. *Partea I* se referă la o serie de aspecte ale muncii educative în rîndul elevilor, mai ales pe linia educației morale, a stimulării interesului pentru învățătură, a cultivării disciplinei și formării unor trăsături morale și de caracter, precum și a idealurilor cetățenești:

Cap. 1. Dascălii nu trebuie să insufle elevilor nici teamă, nici spaimă, ci respect.

Cap. 2. Ce căi trebuie să folosească dascălii, ca să facă învățătura iubită de copii.

Cap. 3. Prin ce mijloace trebuie să înfrîneze dascălii pe copii, cînd sînt nedisciplinați.

Cap. 4. Dascălii trebuie să apere și dezbare pe copii de nepolitețe și de obiceiul de a minți.

Cap. 5. Dascălii trebuie, de asemenea, să apere și dezbare pe copii de părerile greșite; trebuie să-i învețe virtuțile vieții cetățenești și trebuie să-i facă să cunoască principiile religiei noastre.

În *partea a II-a* se tratează o serie de importante probleme ale procesului de învățămînt, cu referiri la procesul de instruire a elevilor, de înarmare a acestora cu cunoștințe temeinice. Chestiunile teoretice ale teoriei învățămîntului alese aici, în special ale organizării și desfășurării lecțiilor, ale principalelor tipuri de lecție, sînt aplicate cu măiestrie la conținutul concret al predării limbii în școală (gramatica cu sintaxa și morfologia, traduceri și retroversiune, compoziție). Iosif Moesiodacul se ocupă pe larg de comunicarea cunoștințelor, de fixarea acestora prin repetiții, memorizare, recapitulare și lecții de sinteză. El preconizează principiile și metodele pedagogiei moderne, combătînd la tot pasul cu vigoare și în mod

[19] Vezi Tratatul despre educația copiilor, p. 173.

convingător aspectele scolasticii medievale, bucheriseala, toceala etc., specifice așa-zisei „metode psihagoge“ [20].

Prezentăm capitolele acestei părți :

Cap. 1. Cum trebuie să fie primele lecții sau exerciții de gramatică ale elevilor.

Cap. 2. Cum trebuie să fie cea de-a doua lecție de învățămînt, pe care o numesc prima repetiție („palindromie“ = revenire pe același drum).

Cap. 3. Cum trebuie să fie cea de-a doua repetiție.

Cap. 4. Ce scriitori trebuie să fie predați și cum trebuie să fie predați.

Cap. 5. Cum trebuie să se facă interpretarea textelor, cît timp trebuie să se scrie, cum și cît timp trebuie să fie folosit pentru memorizare.

Cap. 6. Cum trebuie să fie cea de-a treia repetiție, care înfățișează căile după care dascălii trebuie să predea sintaxa.

Cap. 7. Cum trebuie îndrumat elevul să sintetizeze (denumită și tematografie) și cum să traducă liber.

Cap. 8. Tot despre sintetizare și mai cu seamă despre sintetizarea finală sau despre cea specială.

Iosif Moesiodacul a știut să aleagă într-un mod personal problemele nodale ale instrucției, ale educației morale, ale răspunderilor și educației în familie etc. Acest *Tratat* a fost conceput ca un ghid menit să îndrepte și să înlăture răul din societatea în care el trăia, destinat atît părinților, cît și educatorilor, după cum arată el în prefață.

De la începutul „Introducerii“ se dă definiția pedagogiei : *Pedagogia este acea metodă care îndrumează caracterul copiilor spre virtutea morală și care predispune spiritul elevilor spre a îndrăgi și înțelege lecțiile* [21]. Desigur, această definiție nu satisface astăzi, fiind incompletă, dar ea arată că Iosif Moesiodacul definește pedagogia ca fiind o „metodă“, în acele timpuri științele fiind definite ca metode ; apoi, el avea în vedere două aspecte ale procesului de învățămînt : instrucția și educația morală, lucru subliniat și la începutul părții întîi din secțiunea a II-a.

Iosif Moesiodacul pune la începutul tratatului său ca *motto* un text din Ocellus Lucanus (discipol apropiat al lui Pitagora), din care rezultă marea grijă ce trebuie acordată educației copiilor, condamnînd indolența unora față de educația propriilor copii și spulberînd orice prejudecăți cu privire la educația tineretului. Din alegerea acestui text se observă cu cîtă vigoare lupta Iosif Moesiodacul pentru a promova noul în educația copiilor : „Așadar, după toată chibzuința și cercetarea atentă trebuie să se dărîme totul... ca să se educe frumos copiii“ [22].

El cu „durerea inimii“ arată urmările nefaste ale lipsei de educație în societatea sa, la majoritatea populației : „Lipsa de educație are mare stăpînire și multă putere printre noi în prezent. Și în adevăr plaga aceasta

[20] Vezi Chassiotis G., Op. cit., p. 88, 89 ; Bîrsănescu Șt., Op. cit., p. 135.
[21] Tratatul, p. 3.
[22] Ibidem, p. 2.

poate să dea naștere la o pîclă deasă care întunecă și cele deja dobîndite..."[23].

Partizan al educației sociale, al instruirii tuturor, Iosif Moesiodacul cere ca, pe lîngă dascălii particulari greu de găsit buni și accesibili, păturile neînstărite să nu se sfiască a-și trimite copiii la o școală publică.

El manifestă un mare interes pentru a face învățarea îndrăgită de elevi, cu alte cuvinte pentru a le stimula interesul pentru învățătură. Arăta și unele procedee și metode folosite la lecții în acest scop : folosirea experienței personale de viață a elevilor, stimularea curiozității lor, predarea atrăgătoare, folosirea cu pricepere a puterii de înțelegere a fiecărui elev în parte etc. [24].

Iosif Moesiodacul privește procesul de transmitere a cunoștințelor către elevi cu mare răspundere. Astfel, el arată că la începutul studiului gramaticii elevul nu trebuie să memoreze pe de rost noțiunile gramaticale, ci într-o anumită succesiune și gradare. El cere ca sensul tuturor lucrurilor care se învață să se caute mult : „Mult se bucură mintea începătorului, cînd înțelege temele date și se arată dispus din ce în ce mai mult către cele ce urmează : ceva mai mult, adesea este ajutat de el însuși să înțeleagă cele învățate" [25].

Generalizînd propria experiență pe baza rezultatelor obținute în munca de îndrumare a muncii independente și de stimulare continuă a gîndirii independente la elevii săi, el arată următoarele :

„Eu am un tînăr moldovean, potrivit în ceea ce privește dezvoltarea gîndirii și memoriei, care mă însoțește din pasiunea pentru învățătură și ca valet. Abia dacă sînt două luni de cînd a început elementele gramaticii și, dacă se luptă din greu cu faptul că este vorba de o altă limbă și cu acela că nu are timp, se găsește totuși la sfîrșitul verbelor și fără să memorizeze pe de rost răspunde potrivit la întrebări, spune pe moldovenește sensul fiecărui lucru ; ceva mai mult, nu-i este greu să înțeleagă de multe ori de la sine (independent) cele învățate" [26].

O deosebită atenție acordă el *problemelor educației morale*, cerînd ca copiii să fie feriți de influențe dăunătoare, în special la vîrsta adolescenței. De asemenea, mai cere să li se arate copiilor și afecțiune, subliniind totodată că afecțiunea izolată de severitate încurajează peste măsură și face pe copii nedisciplinați, obraznici, încăpățînați. Mai arată că este necesar ca întotdeauna să se lucreze fără enervare, deoarece numai astfel se asigură o atmosferă de lucru [27].

În legătură cu îndrumarea adolescenților, el spune : „Trebuie ca atunci tinerii să fie puși la cultivarea limbilor străine sau a științelor frumoase și agreabile, care în virtutea farmecului, seriozității, clarității și *încă a adevărului* (n.n., E.D.), a diversității noțiunilor să-i mențină pe un plan superior. Trebuie ca ei să fie însărcinați fie cu un fel, fie cu altul de

[23] Ibidem, p. 4.
[24] Ibidem, p. 85.
[25] Ibidem, p. 113.
[26] Ibidem.
[27] Ibidem, p. 21.

purtare de grijă casnică, sau să fie însărcinați cu greutatea cutărei treburi publice, în stare să le insufle zel" [28].

Desigur că multe din problemele educației morale sînt tratate în spirit idealist, de pe poziții religioase.

Interesante sînt observațiile sale cu privire la munca de răspundere a profesorului, căruia îi trebuie multă experiență în cunoașterea naturii omenești. El sublinia sarcinile deosebite ale educatorului pentru educația morală, pe lîngă transmiterea de cunoștințe la elevi, și combătea părerea unor învățați care limitau răspunderea profesorului doar la dobîndirea de multe cunoștințe de către elevi: „Împreună cu învățătura (educatorul) trebuie să aibă și o cunoaștere suficientă a trăsăturilor omenești, să cunoască particularitățile deosebite ale fiecărui elev, să cunoască modurile de fiecare dată în care se transformă cu abilitate la timpul cuvenit înclinațiile și dispozițiile" [29]. Observăm că Iosif Moesiodacul cerea și o bună pregătire psihologică.

★

Activitatea și opera pedagogică a lui Iosif Moesiodacul — în bună parte cuprinsă în lucrările publicate și cunoscute nouă — a avut o mare influență în organizarea școlilor și în desfășurarea procesului de învățămînt din Muntenia și din Moldova.

Istoriografia românească și străină (N. Iorga, C. Erbiceanu, A. D. Xenopol și alții) a menționat cu peste 80 de ani în urmă contribuțiile însemnate ale lui Iosif Moesiodacul la dezvoltarea culturii înaintate din țara noastră. De aceea, considerăm că el merită să fie inclus în lucrările de sinteză privind istoria pedagogiei și a învățămîntului românesc, menționîndu-se aportul său la dezvoltarea învățămîntului și a pedagogiei înaintate din patria noastră.

О „ТРАКТАТЕ ПО ПЕДАГОГИКЕ" ИОСИФА МЕЗИОДАКА

(Р е з ю м е)

В данной статье автор проводит анализ одного из значительных произведений румынской педагогической литературе XVIII-го века, которое своим содержанием находится на уровне лучших мировых педагогических произведений того времени.

В первой части статьи уточняются некоторые вопросы в связи с дидактической деятельностью Иосифа Мезиодака в Ясской Академии (1760—1780) и в Бухарестской Академии (1780—1800). Представлено, в общих чертах, его философское и научное творчество, созданное с позиции иллюминизма; подчеркиваются несомненные заслуги этого борца за высшее образование в Румынии и его борьба за передовой реалистический дух в образовании и науке.

Во второй части анализируется „Трактат по педагогике"; автор обрисовывает структуру и проблематику трактата: критика феодальной школы, роль воспитания и школы в устранение общественного зла, передовые позиции в выдвижении новых идей в воспитании и др.

[28] Ibidem, p. 34.
[29] Ibidem, p. 72.

A PROPOS DU TRAITÉ DE PÉDAGOGIE ÉCRIT PAR IOSEPH MOESIODAX

(Résumé)

L'auteur analyse l'un des ouvrages importants de la littérature pédagogique roumaine du XVIII-e siècle, lequel, par son contenu, s'élève à la hauteur des meilleurs travaux pédagogiques de l'époque.

Dans la première partie de l'article, on donne des précisions sur l'activité didactique de Joseph Moesiodax comme professeur à l'Académie Princière de Jassy (1760—1780) et puis sur son activité à l'Académie de Bucarest (1780—1800). Ensuite, on présente, dans ses grandes lignes, l'oeuvre philosophique et scientifique de ce précurseur de l'enseignement supérieur de Roumanie, sa position illuministe et ses mérites incontestables dans la lutte pour promouvoir un esprit progressiste et réaliste dans l'enseignement et dans la science.

La seconde partie de l'étude est consacrée à l'analyse de son Traité de pédagogie, en faisant ressortir l'importance, la valeur, la structure et la teneur de ce Traité ; critique de l'école féodale, insistance sur le rôle de l'éducation et de l'école pour supprimer le mal social — dans le cadre des limites du siècle des lumières —, méthodes nouvelles d'éducation etc.

ABOUT THE TREATISE ON EDUCATION WRITTEN BY IOSIF MOESIODAX

(Abstract)

This is an analysis of a major 18th century Rumanian work on education, the standard of which was very high compared with similar works at the time.

Following a presentation of Iosif Moesiodax's teaching activities, first at the Princely Academy in Iassy (1760—1780) and then at that in Bucharest (1770—1800), the author gives the general lines of the philosophical and scientific work of this forerunner of Rumanian higher education, stressing his incontestable merits in promoting realistic and advanced views on science and education. The second part of the article shows the structure and problems tackled in Moesiodax's Treatise on Education viz. criticism of the feudal school, the role of school and education in doing away with all social evils, alongside of advanced methods of education, etc.

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

PROBLEME ALE ORELOR DE DIRIGENŢIE

Cu privire la multiplele aspecte ale muncii dirigintelui au apărut materiale informative valoroase, care constituie pentru diriginţi un îndreptar preţios în organizarea şi desfăşurarea activităţii de educare a colectivelor de elevi. Datorită, pe de o parte, complexităţii sarcinilor ce revin dirigintelui în ansamblul activităţii instructiv-educative, iar pe de altă parte, diversităţii obiectelor şi formelor de activitate impuse de anumite situaţii concrete, există încă probleme care se cer a fi mai precis conturate şi precizate atît sub raportul sferei, cît şi al conţinutului.

Activitatea instructiv-educativă se realizează printr-o mare complexitate de forme, ca: lecţiile, activitatea în afara orelor de curs, activitatea orelor de dirigenţie, activitatea organizaţiilor de tineret, vizite, excursii, munca social-utilă etc. Ar fi greu de delimitat precis sfera de influenţă a fiecărei activităţi, întrucît laturile personalităţii se dezvoltă în strînsă interdependenţă şi sub influenţa unor factori educativi comuni. De exemplu, activitatea organizaţiei de pionieri vizează educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar, dar nu este străină nici de lărgirea orizontului cultural al pionierilor, ceea ce se urmăreşte în mod deosebit prin lecţii; orele de dirigenţie urmăresc dezvoltarea la elevi a trăsăturilor de caracter în lumina moralei comuniste, ceea ce nu înseamnă că profesorii în cadrul lecţiilor nu se preocupă de această problemă. Se ştie că una din metodele de influenţare a comportării elevilor este convorbirea etică individuală, folosită cu precădere de diriginţi ca metodă specifică muncii educative. Nu este exclus însă cazul ca un profesor să influenţeze comportarea unui elev printr-o convorbire individuală în mai mare măsură decît dirigintele clasei respective.

Interdependenţa influenţelor factorilor educativi rezultă din urmărirea realizării dezvoltării multilaterale a elevilor nu permite delimitarea sferei de activitate a dirigintelui. Activitatea dirigintelui cuprinde problemele dezvoltării colectivului de elevi, privite în perspectiva dezvoltării societăţii noastre. Deci, în cîmpul său de activitate intră: studierea particularităţilor individuale ale elevilor din colectivul pe care-l conduce; modelarea anumitor trăsături individuale (ca stimularea încrederii în forţele proprii la unii elevi, formarea deprinderilor de muncă ordonată la alţii etc.), în scopul realizării unităţii colectivului de elevi; folosirea opiniei colectivului de elevi ca mijloc de influenţare a comportării sau atitudinii faţă de muncă a unor elevi (aceasta presupune formarea atitudinii pozitive a colectivului de elevi); conştientizarea scopului activităţii elevilor în şcoală, perspectiva încadrării în viitor în munca desfăşurată de poporul nostru pentru construirea societăţii noi, perspectivă care

trebuie să aibă la bază dezvoltarea interesului elevilor față de învățătură și crearea de preocupări intelectuale; dezvoltarea dragostei față de patrie și popor, în scopul de a forma oameni activi, cu un larg orizont cultural, capabili să interpreteze în lumina celor mai noi descoperiri ale științei faptele și fenomenele din natură, societate și gîndire.

In activitatea sa, dirigintele folosește materiale din domenii variate: din știință, literatură, artă, din viața colectivului de elevi, din viața oamenilor muncii din patria noastră, fapte din viața altor popoare etc. Uneori materialul este asemănător cu cel prevăzut în programe la unele discipline. De exemplu, dacă un diriginte vrea să discute cu elevii despre realizările regimului democrat-popular, folosește date din domeniul geografiei și istoriei. Aceste date sînt folosite și la orele de curs. Aici se pare că apare greutatea de a delimita activitatea dirigintelui de cea a profesorului. Diferența apare netă, dacă se are în vedere scopul în care este folosit materialul respectiv. Intr-un caz se urmărește trăirea unor stări emoționale puternice, care să ducă la formarea unor sentimente și atitudini, în alt caz se urmărește înțelegerea, însușirea, stabilirea legăturilor logice, reproducerea unui anumit volum de cunoștințe. O interpătrundere a activității dirigintelui cu a celorlalți factori educativi există. Separarea netă a domeniilor de activitate ar fi lipsită de sens și nu ar contribui la realizarea scopului educației, care este unic.

Activitatea dirigintelui ne-o putem reprezenta sub forma a două zone concentrice: prima — specifică activității dirigintelui — cuprinzînd problemele dezvoltării colectivului de elevi (închegarea colectivului de elevi, formarea opiniei pozitive a colectivului de elevi, dezvoltarea spiritului critic și de autocontrol, aderarea colectivului de elevi la sarcinile de viitor, orientarea profesională a elevilor și altele); a doua zonă ar fi cea de interpătrundere, de colaborare cu alți factori educativi (colectivul cadrelor didactice, organizațiile de tineret, familia), cuprinzînd probleme cu nivelul de cunoștințe, cu accent pe combaterea mediocrității la învățătură, formarea concepției științifice despre lume, interesele elevilor față de anumite domenii de activitate, aptitudinile și dezvoltarea lor, comportarea unor elevi, atitudinea elevilor față de îndatoririle lor școlare.

Sistemul muncii dirigintelui cuprinde un ansamblu de elemente care contribuie la realizarea scopului educației: dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, cu accent pe latura educativă. In lucrările de specialitate se face distincție între sarcinile muncii dirigintelui și elementele componente ale sistemului muncii dirigintelui [1].

Considerăm că acest caracter de sistem al muncii dirigintelui rezultă atît din formele de organizare a muncii, care pot fi foarte variate, cît și din specificul muncii dirigintelui, care ar putea consta în: a) orientarea dezvoltării colectivului de elevi, deci caracterul orientat al muncii dirigintelui (în practica muncii educative se întîlnesc însă și cazuri cînd activitățile sînt disparate și nu urmăresc cu perseverență realizarea unui scop precis); b) coordonarea influențelor ce se exercită asupra colectivului de elevi din partea colectivului didactic, a organizațiilor de tineret, a familiei etc. (în unele cazuri diriginții reduc activitatea educativă numai la acțiuni proprii); c) varietatea formelor folosite în munca educativă, ca: ore de dirigenție, convorbiri individuale sau în grup, analiza unor fapte în colectivul clasei sau în consiliul pedagogic, vizite, excursii, simpozioane, serate literare, reuniuni tovărășești, întîlniri cu fruntași ai vieții publice, concursuri etc.; d) metode specifice, ca: convorbirea etică, exemplul, convorbirea politică, demonstrarea, exercițiul (vezi „Munca

[1] **Munca profesorului diriginte**, E.S.D.P., 1961 și **Probleme ale muncii dirigintelui**, E.S.D.P., 1964.

profesorului diriginte"); e) scopul urmărit: de a forma anumite trăsături de caracter (spiritul de tovărășie, sinceritatea, modestia); de a dezvolta calități ale voinței (perseverența, curajul, chibzuința etc.); de a dezvolta la elevi interesul pentru cunoașterea realizărilor din patria noastră și dorința de a participa la înfăptuirea sarcinilor care stau în fața societății noastre.

O problemă importantă este și **fixarea obiectivelor activității educative a dirigintelui.** Școala noastră pregătește pe viitorii constructori ai societății noi, oameni cu un anumit bagaj de cunoștințe și cu un anumit profil moral. Societatea pune în fața școlii anumite cerințe, după nevoile existente la un moment dat. Așa, de pildă, după reforma învățământului din 1948, în fața școlii a stat sarcina de a realiza un învățământ realist-științific, apoi s-a pus problema educării elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. În prezent, atenția cadrelor didactice este îndreptată asupra însușirii cunoștințelor de către elevi la un nivel calitativ superior. Aceasta presupune o mai mare preocupare pentru dezvoltarea proceselor de cunoaștere și a unor trăsături, ca: încrederea în forțele proprii, perseverența, atitudinea conștientă față de muncă, spiritul de întrajutorare etc.

Orientarea activității desfășurate în școală către anumite obiective nu înseamnă neglijarea celorlalte. Nu înseamnă că dacă ne propunem să ridicăm nivelul de cunoștințe al elevilor neglijăm educarea în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Nu este vorba de a neglija vreun obiectiv care contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Este vorba numai de o preocupare mai accentuată față de unele obiective izvorîte din necesitatea rezolvării unor sarcini mai importante la un moment dat.

În concluzie, sarcinile pe care societatea le pune în fața școlii constituie **un prim factor** care influențează conținutul obiectivelor educative.

În perspectiva de dezvoltare a colectivelor de elevi idealul societății constituie farul călăuzitor care exercită o puternică forță de atracție, luminînd viitorul acelora care mîine vor participa activ la viața socială. Exemplele de abnegație și sacrificiu din munca fruntașilor și a inovatorilor reprezintă elemente care trebuie să facă parte din trăsăturile personalității elevilor. Ei trebuie să-și însușească idealurile societății noastre și să muncească cu perseverență pentru a participa în viitor la înfăptuirea lor. Aceasta constituie **al doilea factor** de care trebuie să se țină seama în fixarea obiectivelor educative.

Obiectul activității dirigintelui este colectivul de elevi ajuns la un anumit stadiu de dezvoltare. Dirigintele este în măsură să cunoască trăsăturile generale ale colectivului (situația sa la învățătură, nivelul disciplinei, îndeplinirea îndatoririlor școlare, atitudinea membrilor săi față de muncă, opinia colectivului de elevi, elevii care exercită o influență mai mare în colectivul de elevi etc.), precum și trăsăturile individuale ale membrilor colectivului de elevi (capacitatea lor de muncă, interesele, aptitudinile, relațiile dintre membrii colectivului, comportarea în școală și în afară de școală, activitatea depusă în cadrul organizațiilor de tineret etc.).

Dirigintele contribuie la pregătirea elevilor pentru a activa într-o anumită societate. În același timp, el lucrează cu un anumit colectiv de elevi, cu trăsăturile lui specifice, ceea ce influențează fixarea obiectivelor educative. De pildă, dacă un diriginte conduce un colectiv în care sînt mulți elevi cu situație mediocră la învățătură, ar putea să-și fixeze obiective ca: formarea deprinderilor de muncă ordonată, dezvoltarea atitudinii conștiente față de muncă, formarea deprinderii de a respecta regimul zilnic de muncă și altele; dacă conduce un colectiv care nu este închegat, ar putea să-și propună ca obiective: dezvoltarea spiritului de tovărășie, formarea opiniei pozitive a colectivului de elevi, dez-

voltarea sentimentului de onoare față de colectiv etc.

Obiectivele enumerate în cele două situații diferite nu înseamnă exclusivitate. Nu pot fi neglijate educația estetică, social-politică etc. Avem în vedere numai orientarea în fixarea obiectivelor educative în raport cu cerințele colectivului de elevi.

Prin urmare, avem, pe de o parte, colectivele de elevi cu particularitățile lor, iar pe de altă parte, viața socială cu problematica ei. Considerăm că este necesar ca obiectivele muncii educative să urmărească ridicarea colectivului de elevi la nivelul exigențelor pe care societatea le pune în fața școlii. Fiecare diriginte își fixează formele de activitate care să ducă la realizarea obiectivelor fixate, după posibilitățile existente în școală și în localitatea respectivă.

Intreaga activitate a dirigintelui este concretizată într-un **plan de muncă.** În legătură cu planul de muncă există încă controverse. Uneori se merge pe linia încărcării lui cu prea multe date, ca de exemplu: obiectivul de urmărit, conținutul obiectivului, formele de activitate prin care se realizează, factorii educativi care contribuie la realizarea obiectivelor fixate, cine răspunde, termen etc. Considerăm că aglomerarea planului cu prea multe date reține atenția diriginților asupra părții scriptice a muncii educative în detrimentul activității vii pe care trebuie s-o desfășoare cu elevii. Un plan de muncă mai simplu ar putea fi redus la următoarele: caracterizarea colectivului de elevi; obiectivele educative (ele vor rezulta din caracterizarea colectivului de elevi); tematica pentru orele de dirigenție (care va rezulta din obiectivele educative fixate).

Formele de activitate a dirigintelui se pot grupa, în general, în două categorii: 1) orele de dirigenție și 2) activitățile desfășurate în afara orelor de curs. Conținutul lor este determinat de dublul aspect al rolului dirigintelui: cel de organizator și de educator al colectivului de elevi și cel de coordonator al acțiunilor și factorilor ce-și exercită influența asupra colectivului de elevi. Intre aceste două sarcini ale dirigintelui există un raport de subordonare. Sarcina de coordonator este subordonată și rezultă din aceea de organizator și îndrumător al dezvoltării colectivului de elevi.

Nu se pot subestima nici activitățile pe care le poate desfășura dirigintele în afara orelor de dirigenție. Eficiența lor nu poate fi pusă la îndoială. Există cazuri în care alte activități dau rezultate mai bune decît ora de dirigenție. De exemplu, discutarea individuală a unei abateri săvîrșite de un elev emotiv poate să aibă rezultate mai bune decît în cazul cînd se discută în cadrul unei ore de analiză a muncii; o excursie sau o vizită pe o anumită temă va produce impresii mai puternice decît în cazul cînd aceeași temă formează subiectul unei ore de dirigenție.

Cu toate acestea, se pare că există o unanimitate în părerea că ora de dirigenție ocupă locul central în activitatea dirigintelui (**Munca profesorului diriginte**, p. 48 și **Probleme ale muncii dirigintelui**, p. 49).

Rolul principal al orei de dirigenție în sistemul muncii dirigintelui rezultă din următoarele fapte: în cadrul orelor de dirigenție se poate desfășura o activitate sistematică, orientată spre realizarea unui scop bine precizat; ora de dirigenție poate concentra în tematica sa mai multe aspecte din viața colectivului de elevi (observînd o serie de fapte petrecute în viața colectivului de elevi, poate fixa o temă corespunzătoare); ora de dirigenție poate valorifica experiența pozitivă a colectivului de elevi pe linia creșterii progresive continue.

Fixarea tematicii pentru orele de dirigenție, de asemenea, este mult discutată, emițîndu-se păreri diferite. În cea ce privește criteriile care stau la baza fixării temelor pentru orele de dirigenție ne ală-

turăm punctului de vedere deja exprimat: cerințele colectivului de elevi, privite prin prisma realizării sarcinilor educației comuniste. Există însă și alte aspecte ale problemei, pe care dorim să le punem în discuție, de pildă fixarea temelor în raport cu specificul clasei.

Există uneori tendința de a se considera unele teme potrivite pentru clasa a V-a, altele pentru clasa a VI-a. Este adevărat că particularitățile de vîrstă ale colectivului de elevi influențează conținutul tematicii orelor de dirigenție. De exemplu, problema formării atitudinii conștiente față de muncă sau cea a dezvoltării spiritului de combativitate, cunosc stadii diferite de dezvoltare, în raport cu nivelul de dezvoltare a conștiinței elevilor. Tocmai acest fapt face posibilă fixarea aceleiași teme la clase diferite, numai că discutarea ei va avea loc pe planuri diferite, potrivit cu capacitatea de înțelegere a elevilor. Dacă unele teme care au figurat în tematica orelor de dirigenție în anul precedent (sau în anii precedenți) mai este necesar sau nu să figureze în anii următori, aceasta depinde de ecoul lor în conștiința elevilor. Din acestea rezultă că este necesar să se urmărească rezultatul obținut în urma discutării unei teme în ora de dirigenție. În concluzie, considerăm că o temă a unei ore de dirigenție la o anumită clasă poate figura și în tematica altor clase.

Un alt aspect al problemei fixării tematicii pentru orele de dirigenție este varietatea conținutului temelor. Arătam mai sus că este necesar ca tematica orelor de dirigenție să rezulte din obiectivele educative pe care dirigintele și le propune să le realizeze. Se pare că există unanimitate de păreri cu privire la criteriile care determină conținutul obiectivelor educative: colectivul de elevi privit în perspectiva dezvoltării sale și sarcinile educației comuniste. Alăturăm punctului de vedere exprimat că obiectivele educative nu se realizează numai prin ora de dirigenție. Am putea afirma chiar că unele obiective educative se realizează mai mult prin alte activități decît prin conținutul orei de dirigenție; de asemenea, nu putem subaprecia eficiența educativă a orelor de curs. Totuși, nu putem neglija valoarea educativă a orei de dirigenție.

Ținînd seama de posibilitatea realizării unor obiective prin alte forme de activitate, desprindem concluzia că nu este absolut necesar ca, pentru fiecare obiectiv educativ fixat să se prevadă o temă pentru o oră de dirigenție, după cum poate apărea și necesitatea fixării mai multor teme pentru realizarea aceluiași obiectiv. Aceasta depinde de condițiile existente și de aprecierea dirigintelui.

În legătură cu fixarea temelor pentru orele de dirigenție apare o problemă care face subiectul unei controverse. Temele (pe un trimestru) se fixează în legătură cu o anumită problemă educativă (obiectiv înscris în plan), sau nu? De exemplu, în lucrarea **Munca profesorului diriginte** se arată că „dacă întreg planul de muncă al dirigintelui și deci și tematica orelor de dirigenție este axată pe una sau două probleme generale în cursul fiecărui an școlar, eficacitatea muncii educative a dirigin-ților va deveni și mai evidentă" (p. 57). Deși în continuare se arată că „stabilirea unei sarcini educative principale concrete nu exclude posibilitatea îmbinării ei cu sarcinile generale ale educației comuniste sau cu unele sarcini limitate la o perioadă mai scurtă de timp" (p. 57), totuși, ideea principală este că munca educativă a dirigintelui este bine să urmărească una sau două probleme pe an. Mai departe se afirmă: „Sarcinile variate ale orei de dirigenție au o tematică variată (subliniat în text), care asigură și caracterul interesant, plăcut al orelor de dirigenție și în același timp stîrnește și atenția și interesul elevilor" (p. 58).

Prin urmare, pe de o parte, se cere ca tematica (aproximativ 33 de teme) să fie axată pe una sau două probleme, iar pe

de altă parte ora de dirigenție are sarcini variate și cere, deci, o tematică variată. Dezorientarea în care ar putea cădea un diriginte neexperimentat este posibilă.

Considerăm necesar ca dirigintele să-și fixeze jaloanele în activitatea sa educativă potrivit cu situația colectivului de elevi. Dacă nu ar proceda astfel, ar însemna că nu desfășoară o muncă educativă organizată și în conformitate cu situația concretă a colectivului de elevi. Dirigintele realizează ceea ce este general — sarcinile educației comuniste — prin particular — colectivul de elevi — a cărui conștiință o ridică la nivelul exigențelor societății noastre. De exemplu, dacă un colectiv de elevi are o situație mediocră la învățătură (este vorba de majoritatea elevilor) desigur că dirigintele va fi obligat să se ocupe de ridicarea nivelului la învățătură al elevilor, urmărind dezvoltarea atitudinii conștiente față de muncă, dezvoltarea încrederii în forțele proprii, însușirea scopului activității de învățare, perspectiva perfecționării ulterioare etc. Aceasta nu înseamnă însă că dirigintele poate neglija educația estetică sau fizică, precum și dezvoltarea altor trăsături morale caracteristice omului de tip nou: modestia, cinstea, dragostea față de patrie etc. Dacă nu se poate renunța și la alte probleme de ordin educativ, înseamnă că se va ocupa de ele și în cadrul orelor de dirigenție. Deci, vor figura t me și în legătură cu aceste probleme.

Colectivul de elevi este un organism viu în plină dezvoltare. Dezvoltarea colectivului de elevi, după cum arată practica, nu cunoaște întotdeauna o linie perfect ascendentă. De multe ori în viața colectivului de elevi apar fenomene care îl abat de la direcția generală a dezvoltării sale. De cele mai multe ori fenomenele negative sînt greu de explicat, întrucît cauzele pot fi mascate de aparențe înșelătoare. Ce se întîmplă, de pildă, în viața unui colectiv atunci cînd apar fenomene de indisciplină? Ce se petrece în conștiința unui elev bun, care la un moment dat obține note sub posibilitățile sale? Ce gînduri frămîntă pe un elev care nu este atent în timpul unei ore de curs? Iată întrebări la care dirigintele trebuie să dea un răspuns și să acționeze pentru înlăturarea fenomenului observat.

Este bine cunoscut faptul că, în afară de orele de dirigenție, anumite sarcini educative sînt realizate în colaborare cu colectivul didactic, cu organizațiile de tineret sau cu familia elevilor. Aceasta nu înseamnă însă că este inoportună discutarea lor și în cadrul orelor de dirigenție.

Orele de dirigenție contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Laturile personalității umane se dezvoltă concomitent și nu succesiv, potrivit cu particularitățile de vîrstă ale elevilor. De exemplu, atitudinea conștientă față de muncă se dezvoltă începînd din clasa I și pînă la terminarea școlarității, iar mai departe sub influența colectivului social în care-și desfășoară activitatea persoana respectivă. Dacă așa stau lucrurile, înseamnă că dirigintele trebuie să se ocupe de întreaga problematică a dezvoltării multilaterale a personalității elevilor și nu de una sau de două probleme educative. Ocupîndu-se numai de una sau de două probleme educative, dirigintelui ar putea să-i scape alte probleme tot așa de importante.

În concluzie, noi ne situăm pe poziția admiterii unei tematici variate și elastice pentru orele de dirigenție, în raport de obiectivele fixate.

În eșalonarea temelor pentru orele de dirigenție pe o perioadă mai îndelungată, de pildă pe un trimestru, există două posibilități: 1) de a se fixa datele la care se vor ține temele în cursul unui trimestru; 2) de a se fixa numai temele, urmînd ca datele să fie fixate în raport cu problemele ridicate de colectivul de elevi.

Fixarea temelor pe un trimestru este necesară, aceasta prezentînd o garanție că dirigintele a studiat problemele educative ale colectivului de elevi, că și-a fixat jaloanele în perspectiva dezvoltării lui, rezul-

tate din trăsăturile principale ale membrilor colectivului la un moment dat.

Colectivul de elevi reacționează la influențele ce se exercită asupra sa într-un fel sau altul, nu le primește pasiv și nici nu reacționează întotdeauna în modul dorit de diriginte. Uneori sînt necesare reveniri, care impun schimbarea metodei folosite. Pe de altă parte, neprevăzutul nu poate fi exclus din viața colectivului de elevi.

Dacă dirigintele ar fixa inițial datele calendaristice ale temelor, fără a ține seama de ceea ce se petrece în viața colectivului de elevi, considerăm că ar fi o lipsă de orientare în problemele muncii educative. Deși planul tematic este conceput — să zicem pe un trimestru — poate apare necesitatea discutării unor teme care n-au fost prevăzute în plan, sau poate apare necesitatea ca o anumită temă prevăzută pentru o anumită dată să fie discutată la o altă dată.

Să admitem că un diriginte și-a propus să discute despre sinceritate în luna decembrie, dar în luna octombrie un anumit fapt scoate în evidență lipsa de sinceritate a unor elevi. Oare în acest caz dirigintele trebuie să aștepte luna decembrie ca să discute această problemă? Se știe că pentru a se obține eficiența educativă trebuie folosit momentul cînd elevii se găsesc sub impresia faptului petrecut. Dacă un diriginte nu și-a propus să discute despre tovărășie în cursul unui trimestru, nu înseamnă că nu poate discuta această temă, dacă fapte din viața colectivului de elevi o impun. Problema pusă în discuție o considerăm în ipoteza cînd dirigintele, în afară de folosirea altor forme de activitate, găsește că este necesară și influențarea prin conținutul orelor de dirigenție.

Din cele relatate rezultă că tematica orelor de dirigenție trebuie să fie elastică, putînd suferi modificări în funcție de problemele pe care le ridică colectivul de elevi. De aceea, considerăm că planul tematic poate fi întocmit pe un trimestru, urmînd ca datele să fie fixate lunar, ele putînd suferi — după cum s-a arătat — modificări.

Se mai ridică problema dacă subiectul unei alte activități (de obicei a organizațiilor de tineret) să figureze și ca temă pentru o oră de dirigenție. Se știe că folosirea unor stimulenți variați duce la întărirea legăturii temporale, iar mai multe fapte cu același conținut produc o impresie mai puternică. Această constatare de ordin psihologic ne conduce la ideea posibilității — și uneori a necesității — de a folosi același fapt pentru a produce o impresie mai puternică. De exemplu, viața și opera lui M. Eminescu se studiază la orele de curs. Împlinirea a 75 de ani de la moartea sa a constituit un eveniment de însemnătate națională, fapt care a determinat pe mulți diriginți să înscrie în cadrul orelor de dirigenție o temă asemănătoare. Dar se pune problema dacă, în general, pot figura la orele de dirigenție teme al căror conținut se studiază la orele de curs, sau dacă o temă care face subiectul unei adunări tematice a detașamentului sau unității de pionieri sau a organizației U.T.M. ar putea figura și în tematica orelor de dirigenție.

Nu subapreciem eficiența educativă a lecției, dar, cu toată măiestria profesorului la lecție, nu se poate înlătura total o anumită rigiditate. În cadrul lecției elevul știe că este verificat și anumite stări emoționale nu pot fi total înlăturate. În cadrul orei de dirigenție există mai multă libertate de manifestare pentru elevi. Ora de dirigenție urmărește în primul rînd să producă o profundă impresie. Prin urmare, starea sufletească a elevilor poate fi diferită, în diverse împrejurări: la lecție, în ora de dirigenție, în cadrul unor activități ale organizației de tineret.

În concluzie, considerăm că aceeași temă poate figura și la orele de dirigenție și la alte activități, dar numai atunci cînd este realizată în mod diferit, pentru a contribui la lărgirea orizontului cultural și la crește-

rea sensibilității elevilor față de conținutul temei respective.

Desfășurarea unei ore de dirigenție implică urmărirea unui scop în raport cu conținutul temei, iar conținutul variat al temelor ridică problema **tipologiei orelor de dirigenție.** Părerea noastră este că încadrarea unei ore de dirigenție într-un anumit tip conturează mai precis scopul și direcționează metodele și procedeele folosite spre realizarea scopului.

În al doilea rînd, se pune problema fixării tipologiei așa cum rezultă din practica desfășurării orelor de dirigenție. Arătam că orele de dirigenție, prin tematica lor, contribuie la dezvoltarea multilaterală a elevilor. Dacă orice latură a personalității elevilor poate fi dezvoltată prin orele de dirigenție, corelate cu alte activități — și aici se pare că părerile sînt unanime — înseamnă că este necesar să se admită tipuri de ore după specificul fiecărei laturi a educației comuniste. Dacă se admite că o temă a unei ore de dirigenție contribuie la lărgirea orizontului cultural al elevilor sau la formarea deprinderilor de muncă intelectuală și că tema unei ore de dirigenție contribuie la dezvoltarea sensibilității față de frumos, implicit se admite și un tip de oră corespunzător. Neadmițîndu-se acest lucru, înseamnă că nu se admite nici posibilitatea ca orele de dirigenție să contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. De aceea, împărtășim punctul de vedere exprimat în **Culegere de texte pentru munca dirigintelui** și în **Munca profesorului diriginte** cu privire la tipologia orelor de dirigenție.

Ocupîndu-ne de cîteva probleme ale orelor de dirigenție, a trebuit să facem și cîteva observații asupra muncii de ansamblu a dirigintelui, din care face parte integrantă activitatea din cadrul orelor de dirigenție. Discuția inițiată de Revista de pedagogie va aduce clarificările așteptate de diriginți.

Învățător GHEORGHE SIRETEANU

DESPRE ACTIVITATEA DIRECTORULUI PRIVIND ÎNDRUMAREA ȘI CONTROLUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Considerațiile făcute asupra acestei probleme sînt, în parte, concluziile la care am ajuns în urma constatărilor pe care mi le-a prilejuit activitatea de director. Activînd într-o școală care a fost mai întîi școala pedagogică de învățători, apoi școală pedagogică de educatoare, în care au funcționat, de asemenea, și clase de școală medie, școală de aplicație, un institut pedagogic de învățători și cursuri fără frecvență pentru învățători și educatoare, am avut de rezolvat o serie de probleme importante, complexe. Confruntarea opiniilor proprii cu ale tovarășilor mei de muncă și cu diverse considerații formulate în studiile de specialitate, au dus la concluzia că îndrumarea și controlul activității instructiv-educative din școală — atribuția însemnată a directorului școlii — nu trebuie să se desfășoare în mod întîmplător, ci pe baza unor cerințe pedagogice, care să orienteze munca directorului, sporindu-i eficiența. Care sînt cerințele care trebuie să stea la baza acestei activități?

1. Control și îndrumare în funcție de cerințele contemporaneității față de școală.

În aprecierile făcute asupra situației actuale a învățămîntului și a perspectivelor lui de dezvoltare se accentuează repercusiunile pe care le are asupra procesului de în-

vățămînt revoluția tehnico-științifică la care asistăm [1].

Dezvoltarea socialismului în țara noastră și revoluția tehnico-științifică ridică în fața școlii probleme complexe privind dezvoltarea multilaterală a tineretului, modernizar a procesului de învățămînt, perfecționarea cadrelor didactice etc. Îndrumarea și controlul activității instructiv-educative din școală nu se pot desfășura în afară de aceste cerințe puse de popor în fața școlii noastre. Conținutul și orientarea activității de îndrumare și de control pe care o desfășoară directorul vor fi stabilite în funcție de aceste cerințe, urmărindu-se îmbunătățirea procesului de învățămînt și adaptarea lui la cerințele sociale. „Legătura strînsă a școlii de cultură generală cu viața cere, cu insistență — și în condițiile țării noastre există posibilități reale pentru îndeplinirea acestei cerințe — ca școala să se adapteze și să țină pasul cu cerințele contemporaneității, în primul rînd, cu exigențele pe care le ridică revoluția tehnico-științifică actuală" [2].

Documentul în care directorul școlii precizează obiectivele pe care colectivul didactic al școlii le urmărește în domeniul muncii instructiv-educative din școală este *planul general de muncă al școlii*. În planul de muncă se fixează obiectivele instructiv-educative urmărite de școală: ridicarea nivelului la învățătură al elevilor, lărgirea orizontului lor cultural, formarea deprinderilor de muncă intelectuală, educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist, formarea trăsăturilor morale caracteristice omului de tip nou etc. Planul rămîne un document de arhivă, dacă nu este însoțit încă din momentul prezentării proiectului său în consiliul pedagogic de îndrumări privind modalitățile de îndeplinire a obiectivelor și de un control sistematic pentru a se înregistra realizările și eventualele scăderi ce s-au ivit în procesul de învățămînt. Pentru a spori eficiența îndrumărilor date, este necesar ca acestea să fie bazate pe cerințele vieții față de școală.

Dezvoltarea impetuoasă a științei și accelerarea dezvoltării sociale — fenomene care sporesc sarcinile școlii — impun și o pregătire corespunzătoare, o perfecționare continuă a cadrelor didactice din școală. În cadrul școlii, perfecționarea profesională a cadrelor didactice poate fi urmărită prin forme variate: comisiile metodice, consiliile pedagogice, consfătuirile de producție, activitatea pedagogilor în cadrul societăților științifice, în cadrul bibliotecii. Ridicarea nivelului muncii instructiv-educative dintr-o școală la nivelul cerințelor contemporaneității nu rezultă în mod spontan și mecanic din desfășurarea procesului de învățămînt. Este necesară pregătirea și îndrumarea învățătorilor și profesorilor în această direcție.

Colectivul de conducere al școlii noastre a urmărit orientarea în acest sens a activității desfășurate de cadrele didactice ale școlii în consiliul pedagogic și în comisiile metodice. În planul de muncă al acestor forme de perfecționare profesională din școală au fost incluse probleme actuale ale pedagogiei și școlii, a căror dezbatere constituie un mijloc de pregătire a cadrelor pentru a adapta activitatea lor la cerințele vieții. Astfel, în cursul acestui an școlar consiliul nostru pedagogic a dezbătut problemele: *Problema modernizării învățămîntului și realizările obținute în această direcție în școala noastră*, *Pregătirea metodică a viitorilor învățători* și *Activitatea elevilor în timpul lecției*.

Analizînd planurile de muncă ale școlilor din orașul Arad, am observat că în ședințele consiliilor pedagogice au fost supuse dezbaterilor probleme pedagogice care oglindesc preocuparea colectivelor didactice de a fi în pas cu actualitatea și cu cerințele vieții.

---

[1] T. Truțer și colab. *Cerințele contemporaneității și dezvoltarea continuă a școlii de cultură generală*, în „Revista de pedagogie", an. XIII, nr. 3/1964, p. 40.

[2] Costin Nădejde, *Școala noastră în slujba construirii socialismului*, în „Revista de pedagogie", an. XIII, nr. 7—8/1964, pag. 47.

Dintre acestea menționăm următoarele teme: *Cultivarea exprimării corecte a elevilor, Realizarea frontului unic al colectivului didactic pentru îmbunătățirea exprimării corecte a elevilor, Pregătirea profesorului pentru lecție în lumina cerințelor de bază ale pedagogiei, Unitatea de cerințe în școală, mijloc de ridicare a eficienței lecției, Rolul activităților în afara clasei în lărgirea orizontului cultural al elevilor* și altele.

De asemenea, planurile de activitate ale comisiilor metodice cuprind teme metodice de actualitate, ca de pildă: *Realizarea corelației în predarea obiectelor de învățămînt, Cum contribuie predarea obiectelor umaniste la formarea unei culturi multilaterale la elevii școlii generale de 8 ani, Modernizarea învățămîntului matematicii în școala medie, Modernizarea predării lecțiilor de literatură, Importanța cunoașterii celor mai noi date din domeniul literaturii și pedagogiei pentru sporirea eficienței lecțiilor de limbă și literatură romînă, Modernizarea predării limbilor străine în școală.*

În activitatea de îndrumare și de introducere a noului, directorul întîmpină uneori anumite greutăți provenite din inerție și din rutină metodică, din formalism în predarea unor lecții, din subiectivism și dogmatism în aprecierea unor metode de predare. La acestea se mai adaugă dificultățile izvorîte din lipsa de experiență metodică a tinerelor cadre didactice. Hotărîtoare în învingerea acestor dificultăți sînt *pregătirea pedagogică a directorului și tactul său în relațiile cu cadrele.* Pentru înlăturarea formalismului și a închistării în anumite formule metodice este necesar ca directorul să stimuleze preocupările metodice din școală, să generalizeze experiența pozitivă a cadrelor fruntașe și să organizeze schimburi de experiență în cadrul comisiilor metodice. Astfel, în anii precedenți, cînd am observat că în orele de dirigenție este utilizată cu predilecție metoda referatului, am organizat lecții deschise în care erau utilizate alte metode. Pentru clarificare, problema a fost supusă unei dezbateri atente în comisia metodică a diriginților.

2. Cunoașterea vieții școlare și a activității cadrelor, condiție care asigură eficiența muncii de îndrumare și de control.

Îndrumarea și controlul procesului instructiv-educativ se referă la multiple aspecte, ca de pildă: pregătirea cadrelor didactice pentru lecții, nivelul de desfășurare a lecțiilor, conținutul științific al lecțiilor, nivelul pregătirii elevilor, perfecționarea cadrelor didactice etc. Problemele complexe pe care le ridică îndrumarea unui sector de muncă atît de diferențiat solicită din partea directorului *o cunoaștere profundă a vieții școlare*, a particularităților pe care le prezintă colectivul școlar, în funcție de tipul școlii, de vîrsta elevilor, precum și de posibilitățile de care dispune colectivul didactic. Fără o cunoaștere profundă a legislației școlare, a cerințelor pedagogiei moderne și a felului cum acționează colectivul pe care-l conduce, directorul poate cădea în greșeala de a întreprinde acțiuni superficiale.

Activitatea de îndrumare este, într-o mare măsură, rezultatul examinării atente a situației reale din diferite sectoare ale activității școlare. Corelația dintre analiza situației la învățătură a elevilor și activitatea de îndrumare și de control executată de director se oglindește și în planul de muncă al școlilor. Cercetînd planurile de muncă ale școlilor din orașul Arad, am constatat preocuparea directorilor de a fundamenta acțiunile de îndrumare și de control al procesului de învățămînt și de a cunoaște deficiențele, aspectele formale ale unor sectoare în care rezultatele nu corespund posibilităților.

Cunoașterea situației la învățătură și a nivelului de desfășurare a procesului de învățămînt nu se realizează numai prin analiza făcută în planul de muncă sau în consiliile pedagogice. Pentru a cunoaște nivelul de pregătire al elevilor și stilul de muncă al cadrelor didactice, directorul școlii poate utiliza și alte metode: studiul documente-

lor personale ale elevilor, cercetarea situației săptămînale la învățătură, observarea și analiza unor activități ale elevilor, asistențe la lecții, controlul lucrărilor elevilor, discuții cu clasa, studiul dezvoltării psiho-fizice a elevilor etc.

Fiecare metodă utilizată de director pentru cunoașterea nivelului de desfășurare a procesului de învățămînt și de pregătire a elevilor își are eficiența sa și îi oferă directorului posibilitatea de a sesiza progresele sau deficiențele ce se ivesc în muncă. Cunoașterea profundă a activității desfășurate de cadrele didactice și de colectivul școlar se realizează însă prin utilizarea tuturor metodelor și prin confruntarea rezultatelor. De exemplu, cercetarea cataloagelor ne duce la concluzia că într-o clasă, la un obiect sau la mai multe, se înregistrează situații slabe de către un grup de elevi. Dacă directorul s-ar limita la această constatare, îndrumările pe care le-ar da pe baza ei ar fi superficiale. El trebuie să analizeze mai temeinic situația din clasa respectivă, utilizînd alte metode: asistențe la ore, convorbiri cu elevii, controlul lucrărilor elevilor, consfătuiri cu profesorii clasei. Analizată prin intermediul mai multor procedee, situația din clasă se clarifică și directorul poate lua măsuri eficiente.

În unele situații, în care se înregistrează fie o experiență pozitivă, ce permite formularea unor concluzii cu caracter de generalitate, fie o situație dificilă, directorul poate întreprinde un studiu atent al sectorului de muncă respectiv. Astfel, în activitatea sa de îndrumare și de control colectivul de conducere al școlii pedagogice din Arad a sesizat unele aspecte pozitive bine conturate privind desfășurarea practicii pedagogice a elevilor, organizarea activității practice pe lot, pregătirea elevilor pentru activitatea social-culturală, activizarea elevilor în unele lecții, munca independentă a elevilor, organizarea excursiilor școlare etc. Noi ne-am propus studierea experienței dobîndite de cadrele didactice și de elevi în aceste sectoare ale vieții școlare, pentru a desprinde unele trăsături generale, care, după aceea, au fost generalizate în activitatea școlii.

La o școală generală de 8 ani din Arad am întîlnit un alt aspect al studierii unei situații școlare. Aci au fost cercetate cauzele rămînerii în urmă la învățătură, pentru a se cunoaște situația individuală a fiecărui elev. Directorul școlii, în colaborare cu medicul școlar și cu învățătorii claselor I—IV, au studiat situația fiecărui elev în parte. Investigațiile au vizat un cerc larg de probleme, ca: pregătirea anterioară a elevilor, activitatea școlară, acțiunea educativă a familiei, dezvoltarea psiho-fizică a elevilor etc. Pe baza unui studiu atent, s-a putut cunoaște situația reală a fiecărui elev și cauzele care au determinat rămînerea în urmă la învățătură. Îndrumările date de director pentru înlăturarea rămînerii în urmă la învățătură au avut un caracter selectiv, în funcție de situația individuală a fiecărui elev.

3. Factorii care determină eficiența activității de îndrumare și de control.

Cunoașterea temeinică a nivelului de desfășurare a procesului de învățămînt și a stadiului de pregătire a elevilor e o premisă a activității ulterioare de îndrumare și de control. Cînd directorul cunoaște unele aspecte pozitive sau negative din școală, este bine să dea dovadă *de inițiativă și de operativitate în organizarea activității ulterioare.* În viața școlară o situație negativă își poate multiplica efectele negative, dacă nu se iau măsuri pentru remedierea ei, în timp ce succesele înregistrate într-un sector influențează pozitiv asupra activității desfășurate de elevi și în alte sectoare. De aceea, este necesar ca stilul de muncă al unui director să se caracterizeze prin inițiativă și operativitate în acțiunile de îndrumare și de control pe care le întreprinde.

Îndrumarea și controlul sînt activități care se află într-o corelație organică. Eficiența recomandărilor, a sfaturilor și a instrucțiunilor date de director sporește în cazul în

care îndrumările date sînt urmate de un control riguros menit să constate aplicarea lor în practică. Pe de altă parte, controlul pe care-l execută directorul îi dă prilejul să facă unele constatări privind activitatea cadrelor didactice și a elevilor. În mod firesc, controlul e însoțit sau urmat de îndrumări. De aceea, în practica școlară îndrumarea și controlul — ca elemente ale conducerii școlii — se însoțesc și se condiționează reciproc. Realizarea unității dintre activitatea de îndrumare și cea de control întărește autoritatea directorului și sporește eficiența muncii de conducere a școlii.

Activitatea instructiv-educativă dintr-o școală prezintă forme complexe, aflate în corelații organice unele cu altele. Controlul pe care-l efectuează directorul poate lua două forme, în funcție de obiectivele propuse: a) *control frontal*, prin care urmărim cunoașterea situației reale la învățătură a elevilor, nivelul pregătirii lor, nivelul predării lecțiilor, pregătirea cadrelor pentru lecție etc.; b) *control tematic*, prin care se urmărește un aspect limitat al procesului de învățămînt. Delimitarea precisă a problemei urmărite prin controlul tematic oferă posibilitatea cunoașterii mai temeinice a progreselor și neajunsurilor înregistrate într-un sector sau în altul de activitate. Controlul tematic sporește eficiența activității de îndrumare, care —în acest caz — nu mai are un caracter general.

Constatările privind eficiența controlului tematic ne-au îndemnat ca în ultimii ani să recurgem tot mai des la efectuarea acestui control. Activitatea în această direcție a avut caracterul unui studiu, prin observarea atentă a fenomenelor, înregistrarea elementelor esențiale, analiza lor și formularea unor concluzii privind activitatea viitoare. Astfel, colectivul nostru de conducere și-a propus studierea unor probleme, cum ar fi: *Pregătirea viitorilor învățători pentru activitatea social-culturală*, *Cultivarea exprimării corecte orale și în scris la elevii noștri în cadrul lecțiilor*, *Formarea deprinderilor de muncă didactică la elevii anilor III—VI*, *Valorificarea educativă a conținutului lecțiilor de literatură, istorie* etc., *Activizarea elevilor în cadrul lecțiilor*, *Metodica orelor de dirigenție*. Problema luată în studiu era urmărită de colectivul de direcție sau de un colectiv mai larg, în care erau incluși, pe lîngă directorul și directorii adjuncți ai școlii, responsabilii comisiilor metodice respective. În ședința sa inițială, colectivul stabilea metodele de muncă și termenul de efectuare a acestei activități. La sfîrșit, colectivul formula anumite concluzii privind problema studiată sau aspectul controlat. Concluziile erau dezbătute într-o ședință a consiliului pedagogic, a comisiei metodice a diriginților, a comisiei metodice de practică pedagogică etc. O asemenea formă de control stimulează activitatea cadrelor didactice și a elevilor. Ea oferă directorului posibilitatea de a generaliza metodele și procedeele pozitive constatate cu ocazia controlului.

Formele de îndrumare și de control folosite în școală sînt variate. Controlul aplicării îndrumărilor pe care directorul le dă cadrelor didactice se face în activitatea directă a acestora cu elevii școlii. În anul școlar precedent constatasem, cu ocazia asistențelor la lecții, o insuficientă activizare a elevilor în timpul unor lecții. Problema a fost abordată în discuțiile individuale avute cu propunătorii respectivi în ședințele de analiză a lecției, iar constatările cu caracter de generalitate și aspectele tipice întîlnite au fost expuse într-un consiliu pedagogic. Modul de aplicare a îndrumărilor a fost urmărit cu ocazia asistențelor pe care le-am făcut ulterior la lecții.

Deși directorul exercită activitatea de îndrumare și de control și în sectorul administrativ gospodăresc al școlii, îndrumarea și controlul procesului instructiv-educativ rămîn pe primul plan al activității sale. Munca de îndrumare și de control al procesului de învățămînt nu trebuie privită însă în mod izolat, ruptă de celelalte componente ale activității de conducere a școlii. Încadrarea organică a activității de îndrumare și de

control al procesului de învățămînt în complexul măsurilor privind conducerea școlii se face prin planul de muncă al școlii. Planificarea activității de îndrumare și de control nu este însă suficientă. În afară de elaborarea judicioasă a unui plan de muncă, factorii care concură la sporirea eficienței activității de îndrumare și de control sînt: metodica muncii de îndrumare și de control, stilul de muncă al directorului și tactul său în relațiile cu cadrele școlii.

Pe baza propriei experiențe și a analizei activității unor directori de școală din orașul Arad, am ajuns la concluzia că există o legătură între organizarea, executarea și valorificarea activității de îndrumare și de control. O îndrumare chibzuită și un control sistematic au aceste trei momente. Indiferent de sectoarele în care s-ar efectua îndrumarea și controlul, această activitate trebuie organizată. Cînd organizez această activitate, trec în planul meu următoarele puncte: a) ce anume controlez și ce anume îndrum? (nivelul de predare a limbii romîne în școală și nivelul de pregătire a elevilor în acest domeniu, metodica orelor de dirigenție etc.); b) cînd? (fixez datele); c) cine? (directorul; colectivul de direcție); d) ce metode utilizez? (asistențe la lecții, analiza lecțiilor, controlul lucrărilor elevilor, cercetarea cataloagelor, asistențe la lecțiile de probă ale practicanților etc.) e) cum valorific concluziile? (în îndrumări individuale, recomandări în consiliul pedagogic, notarea unor date în fișele de studiu ale directorului, elaborarea unui articol pentru presă etc). Fără a subaprecia rolul și importanța controlului frontal, în cunoașterea întregii activități instructiv-educative colectivul de conducere al Școlii pedagogice din Arad a utilizat și controlul tematic, fie urmărind o problemă, fie urmărind nivelul pregătirii elevilor dintr-o clasă sau dintr-un ciclu de clase.

În perioada efectuării controlului ne-am referit la calitatea muncii instructiv-educative desfășurate de cadrele didactice și la nivelul pregătirii elevilor. Concluzia logică a acestor constatări erau îndrumările individuale sau generale pe care directorul le da. Valorificarea constatărilor determină caracterul constructiv al activității de îndrumare și de control. Cum trebuie să procedăm pentru a da acestei activități un caracter constructiv, pentru a-i spori eficiența? Îndrumările pe care le dăm trebuie să aibă o motivare psiho-pedagogică. Dacă le lipsește explicația psihologică și pedagogică, recomandările, sfaturile, dispozițiile pe care le dăm nu contribuie la perfecționarea profesională a cadrelor, la îmbunătățirea stilului lor de muncă.

Un director de școală, oricît de larg ar fi orizontul său cultural, nu poate să controleze și să dea îndrumări competente în orice specialitate. De aceea, se impune ca în activitatea de îndrumare și de control, directorul să adopte un *stil de muncă în colectiv*, antrenînd în această activitate — pe lîngă directorii adjuncți — și responsabilii comisiilor metodice. Înainte de a formula concluziile controlului executat în școală, este necesar ca directorul să-și confrunte opiniile sale cu ale colaboratorilor săi.

Un alt element al stilului de muncă al directorului e atitudinea sa în relațiile cu cadrele didactice. Atitudinea tovărășească trebuie să se bazeze pe cunoașterea temeinică a pregătirii cadrelor cu care lucrează, a măiestriei lor pedagogice, a disciplinei în muncă, a posibilităților și a preocupărilor pe care le au. În funcție de aceste date, directorul încredințează profesorilor atribuții în cadrul consiliului pedagogic, comisiilor metodice, cercurilor de elevi etc.

Eficiența activității de îndrumare și de control depinde, în mare măsură, de tactul directorului și de măiestria sa de a analiza munca desfășurată de cadre și de a le deschide perspective în activitatea lor. În felul acesta se asigură îndrumării și controlului un caracter constructiv, care „constituie una din trăsăturile caracteristice ale muncii de îndrumare și de control în școala noastră, decurgînd din natura relațiilor sociale, ba-

zate pe colaborare și ajutor tovărășesc".[3] Caracterul constructiv al activității de îndrumare și de control asigură o atitudine pozitivă față de muncă din partea cadrelor școlii. Experiența noastră ne-a dus la concluzia că sporim eficiența activității de îndrumare și de control a muncii desfășurată de un cadru didactic, dacă respectăm următoarea succesiune logică: 1) asistențe la mai multe lecții, care să constituie o rațiune suficientă pentru aprecierile pe care le facem; 2) analiza lecțiilor sau a activităților la care am asistat; 3) aprecierea activității; 4) îndrumări pentru activitatea ulterioară. Soluțiile pe care directorul le propune cadrului didactic respectiv să nu fie prezentate dogmatic, ci să fie analizate și motivate din punct de vedere pedagogic. În analiza pe care directorul o face, trebuie să se motiveze de ce e necesar ca profesorul să includă în sistemul muncii sale recomandările ce i se fac. Dacă îi arătăm profesorului a cărui activitate am analizat-o că aplicarea îndrumărilor date îmbunătățește munca sa și îi sporește eficiența, îi ușurăm luarea hotărîrii de a opta pentru îndrumările pe care i le dăm.

Un alt procedeu de asigurare a eficienței muncii de îndrumare și de control îl constituie interpretarea în consiliul pedagogic a deficiențelor tipice și generalizarea aspectelor pozitive constatate în procesul de învățămînt. Prezentarea în consiliul pedagogic a constatărilor făcute de director în activitatea cadrelor didactice constituie un puternic stimulent în muncă. Eficiența activității de îndrumare și de control sporește prin prezentarea în consiliul pedagogic a măsurilor concrete privind îmbunătățirea activității instructiv-educative din școală. În consiliul pedagogic se asigură unitatea de opinii privind activitatea ulterioară a cadrelor și a elevilor.

Pentru a se realiza unitatea de gîndire și de acțiune a consiliului pedagogic, directorul trebuie să stimuleze dezbaterea problemelor pedagogice și la sfîrșit să sistematizeze concluziile care s-au cristalizat. Astfel, în primul consiliu pedagogic al cadrelor didactice din Școala pedagogică din Arad s-a dezbătut problema modernizării învățămîntului. După prezentarea unui referat cu această temă, s-au emis opinii privind modernizarea învățămîntului în școala pedagogică. Dezbaterea vie și interesantă a mijloacelor de modernizare a învățămîntului a permis elaborarea unui plan de măsuri privind îmbogățirea colecțiilor de material didactic ale școlii cu material modern, înzestrarea laboratoarelor cu aparatura audiovizuală necesară modernizării și studierea metodelor noi de predare pe care pedagogia modernă le folosește:

Activitatea de îndrumare și de control exercitată de director în școala pe care o conduce nu poate fi restrînsă numai la munca pe care o desfășoară cadrele didactice. Această activitate trebuie extinsă și asupra activității elevilor. Deși toate acțiunile de îndrumare și de control întreprinse în școală converg spre același scop: pregătirea temeinică a elevilor pentru viață, pentru activitatea pe care ei o vor desfășura mai tîrziu în cadrul societății — directorul găsește uneori și în activitatea elevilor sugestii pentru îmbunătățirea procesului de învățămînt. Pentru a obține rezultate bune în activitatea de îndrumare și de control, directorul nu trebuie să separe activitatea cadrelor de a elevilor. Cele două activități se află într-o corelație organică, pe care directorul n-o poate neglija.

Directorul are la îndemînă variate metode și tehnici de îndrumare și de control al activității elevilor: cercetarea cataloagelor, asistențe la lecții și la activitățile lor în școală și în afară de școală, cercetarea lucrărilor elevilor, convorbiri cu elevii, controlul lecturii în afara clasei etc. Fiecare

---

[3] I. T. Radu: *Despre sistemul muncii de îndrumare și de control al școlilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1964, p. 105.

metodă are o valoare parțială de investigare și de aceea se impune îmbinarea acestor metode, care se completează reciproc. Pentru a cunoaște nivelul pregătirii unei clase la sfîrșitul unui trimestru, colectivul de conducere al Școlii pedagogice din Arad a întreprins o cercetare complexă care includea: asistențe la lecțiile recapitulative, cercetarea situației școlare trimestriale a elevilor, compararea situației statistice cu cea din perioada respectivă a anului școlar precedent și controlul lucrărilor scrise ale elevilor. Cercetînd lucrările scrise ale elevilor, am făcut aprecieri asupra nivelului lor de pregătire și am putut sesiza deficiențele tipice în pregătirea lor culturală. Cercetarea a devenit implicit și un control asupra metodicii corectării de către profesori a lucrărilor scrise.

Pentru a avea o imagine de ansamblu asupra pregătirii elevilor dintr-o clasă, noi executăm un control frontal al lucrărilor scrise care sînt prevăzute în regulament pentru clasa respectivă. Astfel, la sfîrșitul trimestrului I al acestui an școlar, am constatat că la anul V-B. un număr de 11 eleve au obținut note la limită la biologie, la economie politică, la fizică. Aceste eleve, care nu locuiau în internatul școlii, obțineau rezultate bune la practica pedagogică. Rezultatele muncii lor erau contradictorii. Nu cunoșteam cum s-au pregătit ele pentru lucrările scrise. De aceea, am controlat lucrările scrise ale clasei la obiectele prevăzute în instrucțiunile școlare: literatură română, pedagogie, biologie, fizică. Controlul lucrărilor scrise, corelat cu cercetarea situației din catalog, controlul caietelor de planuri de lecții și discuțiile cu elevele, ne-au permis să sesizăm fluctuațiile ce se petrecuseră în pregătirea lecțiilor de către elevele respective. De asemenea, am controlat, tot pentru a avea o imagine de ansamblu, lucrările elevilor din anul II-B.

Controlul activității elevilor era necesar pentru a preciza și conținutul unor îndrumări metodice care se dau cadrelor didactice. Ar fi o greșeală să fixăm conținutul îndrumărilor care se dau cadrelor didactice numai în funcție de activitatea lor de la clasă. Îndrumările pe care le dă directorul cadrelor didactice din școală sînt stabilite și în funcție de nivelul pregătirii elevilor. De aceea, se impune, ca o concluzie firească, cunoașterea de către director a nivelului de pregătire a elevilor, a stadiului de formare a priceperilor și a deprinderilor lor de muncă intelectuală și a atitudinii lor față de muncă. Astfel, cu ocazia controlului efectuat în trimestrul I al acestui an școlar, am constatat la anul I — în a cărui componență intrau și elevi care întrerupseseră un an școlar — că nivelul deprinderilor de muncă intelectuală era mai scăzut, deși se luaseră măsuri în această direcție. Se impunea o acțiune mai viguroasă, care să fie dusă de toate cadrele care predau la anul I. În acest sens s-au dat îndrumări privind controlul caietelor de notițe, folosirea manualelor, folosirea hărților etc. de către elevi, folosirea dicționarelor și a îndreptarului ortografic, organizarea activității independente în cadrul lecțiilor, explicarea cuvintelor necunoscute.

Succesul muncii într-o școală depinde, în mare măsură, de activitatea de îndrumare și de control depusă de director. Perfecționarea profesională a cadrelor, ridicarea nivelului de predare a lecțiilor și lărgirea orizontului cultural al elevilor sînt sectoare în care se manifestă, în bună măsură, roadele unei activități de îndrumare și control organizată rațional și desfășurată metodic. Asupra acestei activități își pun amprenta pregătirea culturală și profesională a directorului, stilul său de muncă și capacitatea sa de a sesiza aspectele negative și pozitive în munca elevilor și a cadrelor didactice.

VASILE POPEANGA
Profesor emerit
Directorul Școlii pedagogice
din Arad

PREDAREA ARITMETICII IN PRIMELE CLASE CU AJUTORUL ABACULUI CU BEȚIȘOARE

In școala elementară, mai ales în primele clase, ținînd seama de particularitățile elevilor la această vîrstă, predarea aritmeticii trebuie să se facă în mod intuitiv, în vederea însușirii conștiente și temeinice a cunoștințelor de către elevi și a dezvoltării gîndirii lor abstracte.

In desfășurarea lecțiilor mai dificile de aritmetică, am folosit, pe lîngă alte materiale didactice, și abacul cu bețișoare. El m-a ajutat să învinge unele greutăți întîmpinate în predarea unor capitole, ca: formarea numerelor și numerația pînă la 100 și 1 000, adunarea și scăderea cu trecere peste zece, scăderea cu împrumut. L-am folosit în mai mică măsură la înmulțire și nu l-am folosit de loc la împărțire.

Importanța lui constă în ușurința cu care se pot transforma ordinele inferioare în superioare și invers, a celor superioare în inferioare, înlesnind considerabil calea spre înțelegerea numerației și a operațiilor cu materialul simbolic, ca: mașina cu bile și cutia aritmetică cu cuburi izolate și bare de cuburi (pentru reprezentarea unui zece ca tot, ca unitate). In felul acesta, elevii sînt conduși să analizeze întîi și apoi să sintetizeze cunoștințele.

Descrierea abacului cu bețișoare: pe un carton dreptunghiular avînd dimensiunile de 80/60 cm se găsesc clasele și ordinele respective (clasa unităților și miilor, căci nu este nevoie să se facă operații cu numere mai mari). La fiecare ordin se găsește numărul de unități respective. La zeci, sute, mii etc. unitățile sînt legate în mănunchiuri de bețișoare mai mari sau mai mici, după felul unităților pe care le reprezintă. La unități avem susținătoare pentru zece bețișoare de cîte unul, la zeci avem 10 susținătoare pentru 10 legături de cîte 10, iar la sute avem 10 susținătoare pentru 10 legături de cîte 100 etc. Susținătoarele pentru bețișoare pot fi cîrlige subțiri de fier sau buzunărașe în formă de plic confecționate din hîrtie tare. Abacul poate fi făcut în întregime și din material plastic. Pentru elevi el poate fi din carton și de dimensiuni mai mici (30/20 cm). Dedesubt se află o bandă de hîrtie, lipită pe jumătate (în partea de jos), în care se pot introduce cifre mobile cu ocazia scrierii unui număr care a fost format pe abac cu bețișoare. Lîngă abac se găsesc puse pe masă 3 cutii: una cu unități, alta cu zeci și alta cu sute.

Abacul cu bețișoare arată în felul următor. (fig. 1) (bețișoarele pot fi înlocuite cu scobitori)

CLASA MIILOR			CLASA UNITĂȚILOR		
S	Z	U	S	Z	U
0		1	1	2	3

Fig. 1

Deși pentru mînuirea lui se consumă oarecare timp, acesta este întreit cîștigat prin însușirea cunoștințelor în mod conștient de către elevi. Există o mare asemănare între acest abac și alfabetarul cu litere mobile folosit în predarea citit-scrisului.

Formarea unui număr din două cifre — din zeci și unități

Abacul cu bețișoare se poate folosi încă din clasa I, la formarea celei de-a doua zece. De exemplu, se formează o zece din 10 bețișoare (care se prind cu un inel de elastic) și se pune în despărțitura zecilor. La unități punem un bețișor pe care îl îndreptăm spre zece, obținem 1 spre 10 — sau unsprezece. Mai adăugăm un bețișor. Avem 2 spre 10 — adică douăsprezece. La formarea numărului 13, procedăm la fel: la cele 2 bețișoare de la unități mai adăugăm 1 bețișor. Avem 3 spre 10 — sau treisprezece. Pentru fiecare caz, folosim și alte materiale didactice, ca: bară de zece cuburi, zece bile sau chiar abacul obișnuit, pe care elevii pot lucra acum mai ușor. Așa procedăm și cu restul numerelor pînă la 20. La această compunere a cuvintelor (un-spre-zece etc.) și la denumirea finală a numerelor, copiii pot participa activ, deoarece majoritatea știu să numere pînă la 20 și deci sînt familiarizați cu acești termeni.

În manualul de aritmetică pentru clasa I este indicată folosirea mănunchiurilor de bețișoare. Cu ce vine nou abacul cu bețișoare? Numerele sînt scrise complet, pe ordine și clase. Elevii învață să le scrie și să le citească de la început, cu fixarea locului în șirul ordinelor respective, după care urmează scrierea conștientă a fiecărui număr.

Formarea numărului 14

Pe abacul cu bețișoare:

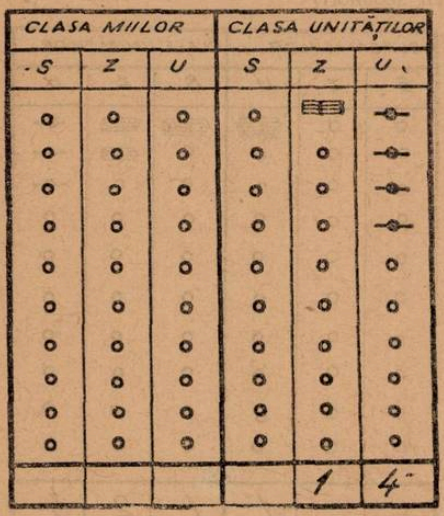


Fig. 2 a

Pe abacul simbolic:

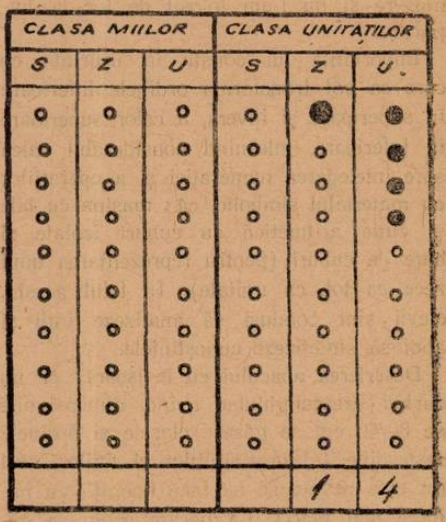


Fig. 2 b

În scrierea numerelor de la 1 la 20, abacul prezintă avantaj față de figurile numerice, deoarece zecea apare ca un tot, ca unitate de numărare formată din cele 10 unități inferioare (10 de unu) legate în mănunchi.

Pe baza însușirii conștiente a modului de formare a numerelor de la 10 la 20, prin asemănare se pot forma cu ușurință, în continuare, numerele pînă la 100. De exemplu, formarea numărului 34:

La ordinul zecilor se pun trei mănunchiuri a cîte zece beţişoare, iar la unităţi patru (cîte unul). Li se cere elevilor să citească numărul format (trei grupe de 10 înseamnă treizeci ; şi patru beţişoare înseamnă patru unităţi). Cum se pronunţă acest număr? (treizeci şi patru — Fig. 3a).

Formarea numărului 34 pe abacul cu beţişoare

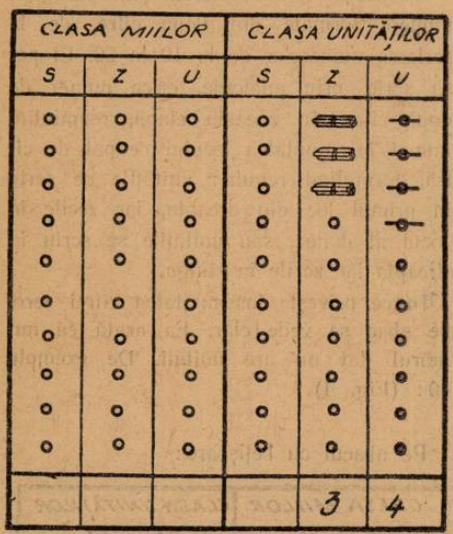


Fig. 3 a

Elevii formează şi citesc şi alte numere. Avantajul faţă de alte materiale didactice constă în aceea că zecea apare ca un întreg pe care elevii îl pot descompune oricînd în unităţi şi este plasată de la început la ordinul respectiv. În felul acesta calea spre însemnarea ei simbolică este uşurată (Fig. 3 b).

Formarea numărului 34 pe abacul simbolic

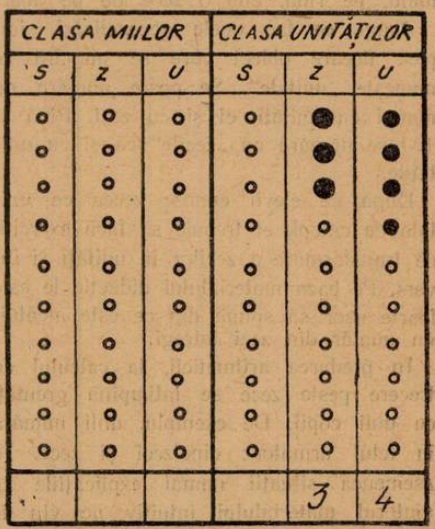


Fig. 3 b

Pentru învăţarea numeraţiei pînă la 100, metodica indică mănunchiurile de beţişoare şi cutia aritmetică (barele de 10 cuburi şi cuburile). De asemenea, se recomandă, pentru obţinerea de rezultate bune, ca tot ceea ce explică învăţătorul cu ajutorul cuburilor, al beţişoarelor sau al barelor de 10 cuburi, să execute şi elevii, folosind materialul lor de socotit. În consecinţă, este bine ca fiecare elev să aibă şi abacul cu beţişoare mici (din chibrituri, cărora li s-au tăiat gămăliile).

Familiarizarea cu zecile ca o nouă unitate de calcul. Pe catedră, ca material demonstrativ, există 100 de beţişoare şi abacul, expus în faţa elevilor. Elevii au acelaşi material — 100 beţişoare şi abacul din carton. Învăţătorul şi elevii pun 10 beţişoare la şirul unităţilor. Li se arată că în despărţitura a doua scrie zeci. Le leagă şi le trec la ordinul zecilor, apoi mai înşiră încă 10 beţişoare de cîte 1, pe care le leagă în mănunchi şi le pun la despărţitura zecilor. Acum spunem că am obţinut 20. La zeci avem două mănunchiuri de cîte 10. La unităţi adăugăm cîte un beţişor, spunînd: douăzecişiunu, douăzecişidoi, douăzecişitrei, douăzecişipatru, douăzecişicinci, douăzecişişase, douăzecişişapte ..... douăzecişinouă; adău-

gînd încă un beţişor obţinem a treia zece. Astfel ei au obţinut trei „zeci", trei grupe de cîte zece sau „treizeci". În fe'ul acesta, numărarea continuă pînă la zece zeci (o sută).

Urmează numărarea cu mai multe „zeci", astfel: o , zece", două „zeci", apoi: zece, douăzeci, treizeci..., „zece zeci", adică o sută.

Elevii învaţă să numere şi înapoi: o sută, nouăzeci, optzeci, şaptezeci etc. luînd, pe rînd, cîte o zece de pe abac.

Acum, se fac unele generalizări simple: fiecare obiect care se numără se numeşte „unitate". Se poate număra nu numai cu unităţi, ci şi cu zeci. Pînă la 100 se numără cu „zecile" ca şi cu unităţile.

După ce elevii cunosc zecea ca unitate de calcul, ei trebuie să facă exerciţii de transformare a zecilor în unităţi şi invers. Pe baza materialului didactic le este foarte uşor să spună din ce este alcătuit un număr din zeci întregi.

În predarea aritmeticii, la calculul cu trecere peste zece se întîmpină greutăţi cu unii copii. De exemplu, unii numără în felul următor: cincizeci şi zece. În asemenea situaţii numai explicaţiile cu ajutorul materialului intuitiv ne vin în ajutor. Le spunem: am numărat cincizeci şi nouă; acum să-l formăm pe abac cu cinci mănunchiuri de zeci şi nouă unităţi izolate. La şirul celor nouă unităţi să mai adăugăm o unitate. Cîte beţişoare avem? (zece). Dacă le legăm la un loc ce formăm? (o zece). Să ducem zecea la rîndul zecilor. Prin ce-i exprimat acum numărul obţinut? (prin şase mănunchiuri de beţişoare). Ce număr arată şase mănunchiuri de cîte zece? (şase zeci). Prin urmare, după numărul 59 ce număr urmează? (şase zeci).

Cunoaşterea numeraţiei pînă la o sută se verifică prin întrebări ca acestea: ce număr urmează după numărul 78? Dar după 80? Ce număr este înaintea numărului 65, dar înaintea lui 90? Ce număr se află între numărul 79 şi 81, între 89 şi 91? Între ce numere se află numărul 30? Dar 40, 50? (astfel de exerciţii se găsesc în manualul de aritmetică pentru clasa I).

Prima sută. La formarea primei sute se procedează la fel ca la formarea primei zeci şi anume: cele zece grămezi de cîte zece beţişoare se leagă şi se agaţă la rubrica „sute".

Numeraţia scrisă. Elevii ştiu să scrie numere formate din două cifre, de la scrierea numerelor de la 10 la 20. Ei pot să scrie, prin analogie, orice număr de două cifre. În această etapă, reamintim numai însemnătatea locului ocupat de cifră, formulînd regula: unităţile se scriu în primul loc din dreapta, iar zecile în locul al doilea, sau unităţile se scriu în dreapta iar zecile în stînga.

În ce priveşte însemnătatea cifrei zero, pe abac se vede clar. Ea arată că numărul dat nu are unităţi. De exemplu 40: (Fig. 4).

Pe abacul cu beţişoare:

CLASA MIILOR			CLASA UNITĂŢILOR		
S	Z	U	S	Z	U
				4	0

Fig. 4 a

Pe abacul simbolic:

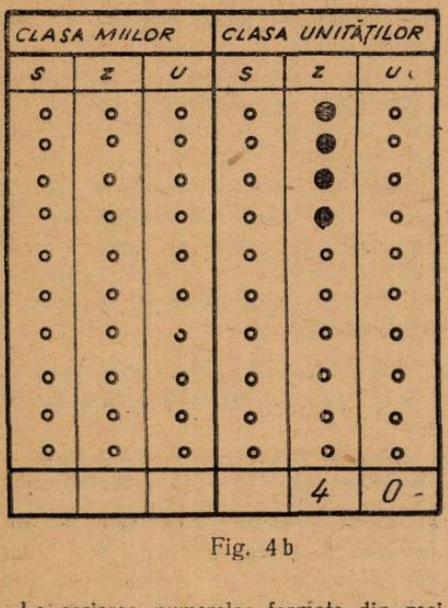


Fig. 4 b

Pe tabelul cu clasele:

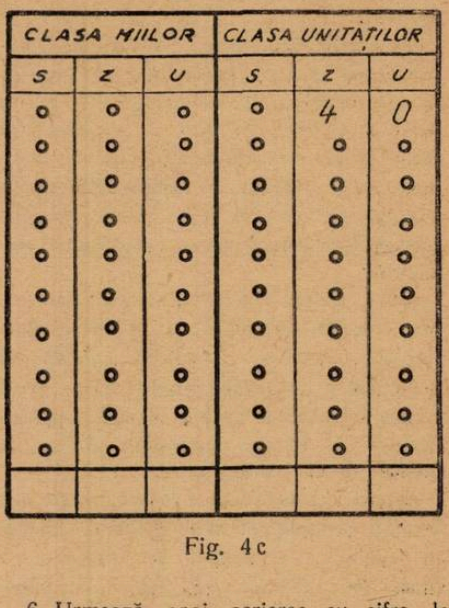


Fig. 4 c

La scrierea numerelor formate din zeci și unități se procedează în felul următor: pe abac se formează numerele între 30 și 40, pe care elevii le scriu. Se accentuează unde se găsesc unitățile și unde zecile. Se scriu, apoi, numere pe sărite, după dictare. Prin folosirea abacului cu bețișoare, a abacului simbolic, a tabelului claselor și cifrelor mobile, explicarea scrierii numerelor are un caracter intuitiv și concret.

Scrierea urmează următoarea ordine:

1. Se rostește numărul după unitățile de ordine corespunzătoare, de exemplu: treizeci și șase unități.

2. Elevii formează pe abacul cu bețișoare acest număr, luînd trei mănunchiuri de zece plus șase bețișoare.

3. Așază mănunchiurile de zece în stînga, la ordinul zecilor, iar bețișoarele izolate în partea dreaptă.

4. Pun cifrele decupate — 3 sub zeci, iar 6 sub unități.

5. Numărul obținut este rostit tare: „treizecișișase".

6. Urmează, apoi, scrierea cu cifre, la tablă și pe caiete.

Studiul numerației îi pregătește pe copii pentru a înțelege bazele sistemului zecimal de calcul și componența și structura numărului natural. Acestea din urmă sînt necesare pentru însușirea operațiilor aritmetice, deoarece mecanismul calculelor orale și scrise este determinat de particularitățile sistemului zecimal de calcul. O mare parte din greșelile pe care le fac elevii în operațiile aritmetice se explică printr-o cunoaștere insuficientă a numerației.

Cînd elevii, avînd de rezolvat un exercițiu de scădere cu zerouri la descăzut, împrumută o unitate de ordin superior și apoi o transformă într-o unitate de ordin inferior, fac greșeli de transformare și nu știu ce trebuie să pună în locul zeroului (9) și ce să facă cu unitatea de ordin superior pe care o descompun. Cauza acestor greșeli trebuie căutată în cunoașterea insuficientă a componenței numărului și a raportului dintre două unități așezate

în șirul natural al unităților de ordin respectiv.

Dacă separînd cîteva cifre de la deîmpărțit, ca să facă împărțirea unui număr de mai multe cifre, elevul nu știe de ce ordin sînt cifrele pe care le împarte, nici de ce ordin sînt cifrele din care se compune cîtul obținut și omite din cauza aceasta un zero la cît, atunci greșeala provine din necunoașterea componenței numărului.

Astfel, lacunele în cunoașterea numerației creează dificultăți la însușirea operațiilor aritmetice și invers, cunoașterea temeinică a numerației fiind o bază sigură pentru înțelegerea clară și pentru o ușoară însușire a tehnicii calculelor scrise cu numere de mai multe cifre.

Abacul cu bețișoare înlătură aceste dificultăți și ușurează mult folosirea abacului simbolic, a mașinii de socotit și a tablei de numerație adaptate la expunerea cifrelor, care ajută la înțelegerea ordinelor și claselor.

Folosirea abacului cu bețișoare în predarea operațiilor de adunare și de scădere pînă la 100

În această etapă a predării aritmeticii trebuie să-i facem pe elevi să înțeleagă clar procedeele de calcul aplicabile în operațiile de adunare și de scădere cu numere de două cifre. Învățarea procedeelor de calcul trebuie să se facă în mod sistematic, cu ajutorul materialului intuitiv. Elevilor nu trebuie numai să le explicăm, ci să le și pretindem să știe să explice cum au efectuat operația cu numerele date.

Adunarea prin adăugarea la un număr de două cifre a unui număr de o cifră, care împreună cu unitățile primului termen de adunare să nu treacă de zece (de exemplu, $34 + 5 = 39$), se face în felul următor: la ordinul zecilor apar trei de zece, iar la unități, lîngă cele patru se mai adaugă cinci; procedeul se desprinde ușor de elevi. Răspunsul operației de adunare se poate însemna cu cifre mobile.

La fel se procedează și la scădere. În felul acesta procedeele adunării și scăderii numerelor formate din două cifre sînt desprinse și ușor însușite de elevi.

Să luăm exemplele următoare: $66 + 33 =$; $57 - 24 =$ Îi învățăm pe elevi amîndouă procedeele de rezolvare: Pe abac se adună zecile cu zecile și unitățile cu unitățile, apoi numerele obținute, în felul următor:

$$66 + 33 = (60 + 6) + (30 + 3) = (60 + 30) + (6 + 3) = 90 + 9 = 99$$

sau

$$57 - 24 = (50 + 7) - (20 + 4) = (50 - 20) + (7 - 4) = 30 + 3 = 33$$

al doilea procedeu, prin care se descompune în unități de ordinul I și II numai al doilea termen al adunării, iar la primul termen de adunare se adaugă mai întîi zecile, apoi unitățile de la al doilea termen:

$$66 + 33 = (66 + 30) + 3 = 96 + 3 = 99.$$

CLASA MIILOR			CLASA UNITĂȚILOR		
S	Z	U	S	Z	U
o	o	o	o		
o	o	o	o		
o	o	o	o		
o	o	o	o		
o	o	o	o		
o	o	o	o	o	
o	o	o	o	o	
o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o
o	o	o	o	o	o
				5	7

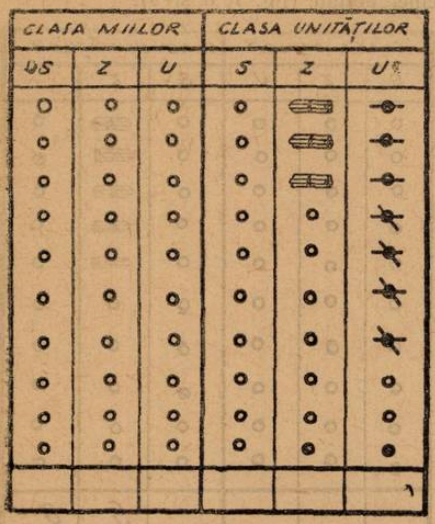
$57 - 20 = 37$

Fig. 5

Acest al doilea procedeu este de preferat celui dintîi, deoarece elevul nu are nevoie să țină minte suma zecilor.

Scăderea se face prin analogie cu adunarea. De exemplu:

$57 - 24 = (57 - 20) - 4 = 37 - 4 = 33$ (fig. 5 și 6).



$37 - 4 = 33$

Fig. 6

Deci:

$57 - 24 = 33$

Aceste două procedee de adunare și de scădere se găsesc în manualul de aritmetică pentru clasa I.

La adunarea prin completare a numărului de două cifre pînă la zeci se procedează în felul următor: se adună unitățile cu unitățile și se obține o „zece", care se adaugă la zeci. Ex. $36 + 4 =$ adică: $6 + 4 = 10$ $30 + 10 = 40$.

La scădere se procedează în felul următor: o zece se transformă în unități din care se scad atîtea unități cîte cere exercițiul. De exemplu, în exercițiul $40 - 4 =$ se procedează astfel: la coloana zecilor se găsesc patru grupe (legături) de cîte 10 bețișoare. Se ia o zece și se descompune în zece unități care se pun, cîte una, la coloana unităților. Din cele zece unități se scot apoi patru. În felul acesta, la coloana zecilor rămîn „trei zeci", iar la coloana unităților „șase"; deci, rezultatul este: $40 - 4 = 36$.

Și aceste cazuri de adunare și de scădere pot fi explicate pe abacul cu bețișoare.

Adunarea a două numere de două cifre — cînd suma unităților este egală cu zece — și scăderea unui număr de două cifre dintr-un număr compus din zeci se fac cu mare ușurință de elevi, însușindu-și etapele procedeului. Exemplu $58 + 22$; (în acest caz, zecile se adună cu zecile și unitățile cu unitățile).

De exemplu: $58 + 22 = (50 + 20) + (8 + 2) = 70 + 10 = 80$

sau

$50 + 20 = 70$
$8 + 2 = 10$
$70 + 10 = 80$

Pentru scădere, de exemplu $70 - 38 =$ se scad din 7 zeci 3 zeci, apoi se descompune o zece (din cele 4 zeci rămase) în 10 unități, din care se scad cele 8 unități ale scăzătorului, adică:

$70 - 38 = (70 - 30) - 8 = 32$

Adunarea și scăderea cu trecere peste zece pot fi înțelese mai ușor de elevi în cazul că se lucrează cu acest abac, aceștia putînd ei înșiși transforma în mod concret ordinul unităților în zeci sau al zecilor în unități.

Pentru exemplificare, să luăm următorul exercițiu de adunare:

$48 + 7 =$

Această adunare se poate efectua astfel:

1. Primul termen al adunării (48) se completează pînă la zeci întregi, adăugîndu-i-se două unități, apoi la cele 50 care s-au format se adaugă restul de cinci unități $(7 - 2)$. Acest procedeu ne-

cesită o bună cunoaștere a tablei adunării pînă la 10.

2. Adunăm unitățile celui de-al doilea număr cu unitățile celui dintîi, adică adăugăm la 7 unități 3 unități de la cele 8 unități ale numărului 48. Astfel se formează o zece care se adaugă la 4 zeci. La cele 5 zeci care s-au format astfel, se adaugă cele 5 unități rămase (8—3), (ambele procedee se găsesc în manualul de aritmetică pentru clasa a II-a).

Să luăm și scăderea: 54 — 9 =
Se scad patru unități. Pentru a mai scădea cinci unități pînă la nouă, transformăm o zece în unități, din care scoatem încă cinci unități (fig. 7, 8 și 9).

CLASA MIILOR			CLASA UNITĂȚILOR		
S	Z	U	S	Z	U
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0

Fig. 7

CLASA MIILOR			CLASA UNITĂȚILOR		
S	Z	U	S	Z	
0	0	0	0		0
0	0	0	0		0
0	0	0	0		0
0	0	0	0		0
0	0	0	0		0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
				5	0

Fig. 8

CLASA MIILOR			CLASA UNITĂȚILOR		
S	Z	U	S	Z	U
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
0	0	0	0		
				4	5

Fig. 9

54 — 9 = 54 — 4 — 5 = 40 + + (10 — 5) = 45

Adunarea numerelor de două cifre cînd suma unităților este mai mare decît zece

Aici abacul cu bețișoare își găsește și mai mult întrebuințarea. De exemplu: 57 + 28 =

Primul procedeu:	Al doilea procedeu
57 + 20 = 77	50 + 20 = 70
77 + 8 = 85	7 + 8 = 15
	70 + 15 = 85

Cele două procedee de adunare se pot vedea foarte bine pe abac (Fig. 10, 11 și 12) *

* Exemplificăm numai al doilea procedeu.

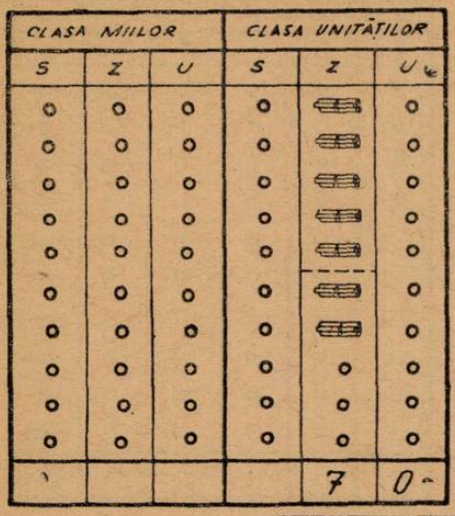


Fig. 10

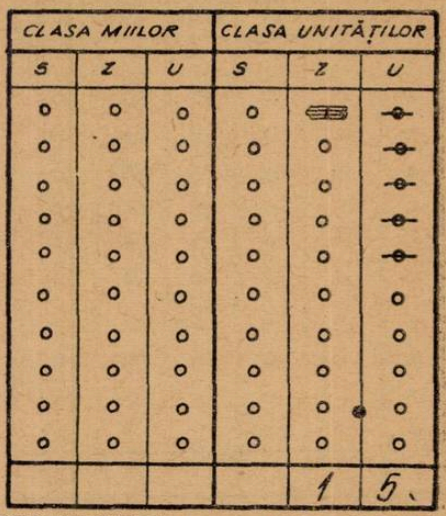


Fig. 11

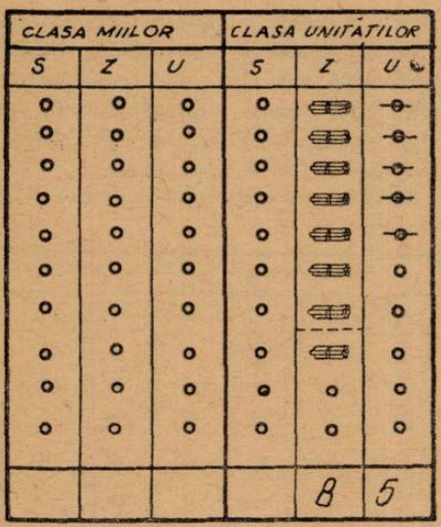


Fig. 12

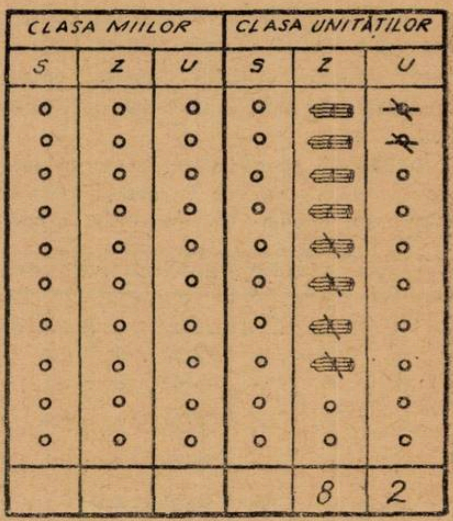


Fig. 13

$(50 + 20) + (7 + 8) = 70 + 15 = 85$

Iată cum poate fi folosit abacul la scăderea a două numere cînd descăzutul are mai puține unități decît scăzătorul.

De ex. : $82 - 45 =$ (Fig. 13, 14 și 15)

$82 - 40 = 42$

$42 - 5 = 37$

Adunările și scăderile făcute pînă aici sînt operațiile principale pînă la o sută. Fiecare caz precedent stă la baza celui care urmează, iar deprinderea însușită în rezolvarea exercițiului precedent se dezvoltă în cadrul exercițiului următor.

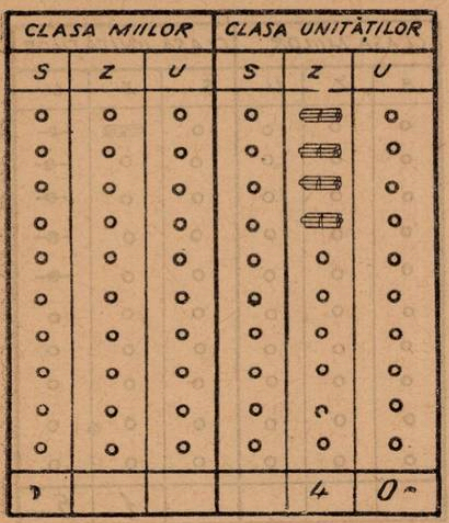


Fig. 14

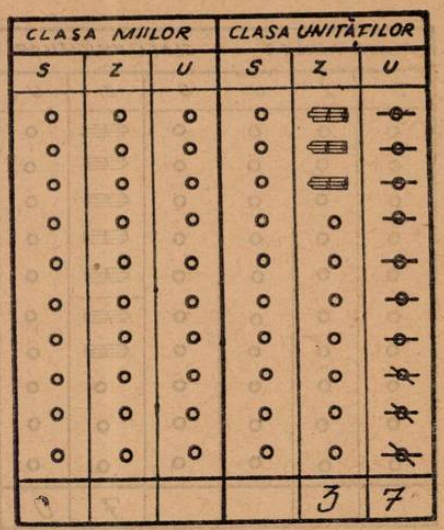


Fig. 15
82 — 45 = 82 — 40 — 2 — 3 = 37

Cu ajutorul acestui material intuitiv elevii pot învăța să numere pînă la 1 000 și să-și formeze imaginea completă despre mărimea unei zece, a unei sute și a unei mii.

În această perioadă se folosesc cu succes și mașina cu bile și tabla de numerație, în special la numerația scrisă.

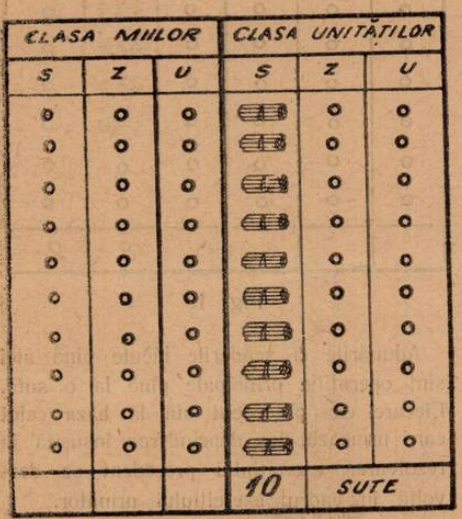


Fig. 16

Aceste materiale intuitive le înlesnesc elevilor să înțeleagă însemnătatea fiecărei cifre, după locul pe care-l ocupă în număr. Cînd lipsește o grupă zecimală, pe abac rămîne locul liber și elevii înțeleg mai ușor de ce se pune zero.

Scrierea numerelor pînă la 1 000 (Fig. 16, 17)

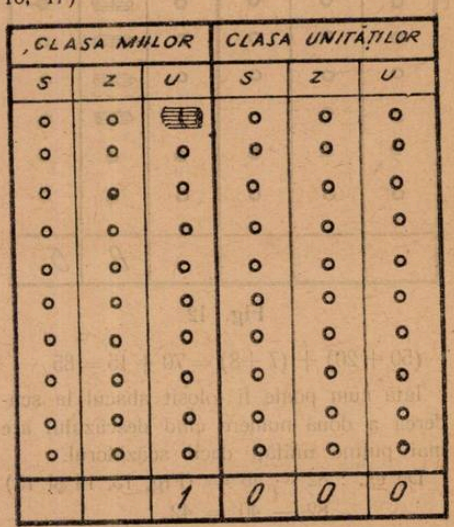


Fig. 17

La adunarea în scris a numerelor pînă la o mie, în care suma unităților sau suma zecilor este mai mare decît zece, transformarea într-un ordin superior se poate, de asemenea, demonstra concret pe abacul cu bețișoare. De exemplu, în exercițiul: 458 + 476 =, putem explica în felul următor: 6 unități și cu 8 unități fac 14 unități; rămîn 4 unități, zecea care se formează o adăugăm la zeci. O zece și cu 7 zeci fac 8 zeci, 8 zeci și cu 5 zeci, fac 13 zeci, la zeci rămîn 3 zeci, iar suta care se formează o adăugăm la sute; o sută și cu 4 sute fac 5 sute și cu 4 sute (de la al doilea termen) fac în total 9 sute. Astfel, s-a obținut intuitiv răspunsul adunării pe care îl vom scrie sub numerele așezate unele sub altele.

La scăderea cu împrumut la o unitate de ordin imediat superior, abacul ne ajută să dăm copiilor un exemplu concret de modul cum se face acest „împrumut" și transformarea pe care o implică. De exemplu: 624 — 346 =

Explicarea scăderii: din 4 unități nu se pot scădea 6 unități, atunci ne împrumutăm cu o zece. Desfacem zecea (adică o transformăm) în unități și obținem 10 unități, plus cele 4 care intră în componența numărului; în total sînt 14 unități. Scăzînd 6 unități din 14 unități, obținem 8 unități, pe care le scriem sub unități. Împrumutîndu-ne cu o zece, în loc de două zeci a mai rămas o zece. Dintr-o zece nu putem să scădem 4 zeci. Ne împrumutăm cu una sută. O desfacem în zeci și obținem 10 zeci și cu 1 zece fac 11 zeci. Scoatem din ele 40 și mai rămîn 70. La sute, din 5 (șase sute fără o sută cu care ne-am împrumutat) scoatem 3 sute și mai rămîn 2 sute (624 — 346 = 278).

Greșeli greu de corectat, care pot persista multe clase la rînd, se fac mai ales la scăderea cu împrumut, cînd descăzutul este format din sute întregi. Pentru corectarea acestora este necesară folosirea materialului intuitiv pentru a-i ajuta pe elevi să-și însușească conștient acest fel de scădere. De exemplu: 200 — 87 =

Ca să putem face această scădere trebuie să ne împrumutăm cu una sută de la coloana sutelor. Luăm deci o legătură de 100 bețișoare, o dezlegăm și o desfacem în zeci. Lăsăm la zeci 90, iar o zece o dezlegăm și o transformăm în unități. Acum se poate face scăderea. Etapele scăderii pe abac se văd bine. Elevii pot lucra concomitent cu învățătorul.

Explicarea în scris este ușor de făcut acum. Elevul dă explicații cu ușurință: 8 nu se poate scădea din zero, (zero arată că descăzutul nu are unități). Trebuie să împrumutăm o zece, dar nici zeci nu sînt. În locul lor este tot zero. Atunci vom împrumuta o sută. O transformăm în zeci — obținem 10 zeci. În locul zecilor punem 90; zecea o transformăm în 10 unități. Deci, ce-am obținut la descăzut? (Una sută 9 zeci și 10 unități). Acum facem scăderea: 7 unități din 10 unități obținem 3 unități; să le scriem. Scădem 80 din 90. Obținem o zece. Să scriem. Dintr-o sută nu scădem nimic și o coborîm în întregime la rest. Obținem 113.

Rezolvînd astfel de exerciții cu ajutorul abacului cu bețișoare, elevul își însușește procedeele și tehnica calculelor, își formează deprinderile de calcul necesare rezolvării problemelor.

Pentru dirijarea procesului de însușire a cunoștințelor, învățătorul trebuie să-l cunoască bine și să înțeleagă importanța fiecărei etape. El nu trebuie să piardă niciodată din vedere elevul, să urmărească cu multă atenție cum percepe elevul materia predată, cum se dezvoltă gîndirea lui, ce anume greutăți întîmpină și cum se explică aceste greutăți. Atenția permanentă față de elevi este garanția eficacității metodelor folosite.

*

În concluzie, cu ajutorul acestui material intuitiv se poate concretiza numerația

pînă la 1 000, se pot demonstra procedeele de calcul și se pot explica unele operații aritmetice, numerația și operațiile pînă la 20, numerația și operațiile pînă la o sută, numerația și unele operații pînă la o mie.

Pe abacul cu bețișoare sînt reprezentate într-un mod intuitiv corelațiile reciproce dintre unitățile simple, unitățile de ordinul al doilea și cele de ordinul al treilea, fără ca acestea să aibă un caracter convențional, cum o făceam cu mașina cu bile sau cu abacul cu cerculețe. Fiecare mănunchi de zece reprezintă un tot, care este compus în același timp din bețișoare izolate, din unități. Mănunchiul sută este format din 10 mănunchiuri de cîte 10, dintr-o sută de unități, lucru foarte important și valoros pentru explicarea numerației de două și trei cifre.

Cu ajutorul abacului cu bețișoare se poate ușor lămuri compoziția zecimală a numerelor. Datorită legării și dezlegării pachetelor se demonstrează în mod intuitiv transformarea unităților dintr-o clasă inferioară în unități de clase superioare și se respectă în mod dialectic unitatea dintre cuvînt și intuiție.

EUGENIA MARUTEANU
Învățătoare — Reg. Bacău

DIN EXPERIENȚA MEA DE DIRIGINTĂ LA CLASA I.

Desăvîrșirea construcției socialismului necesită și ridicarea pe o treaptă mai înaltă a procesului de formare a omului nou, în care să se îmbine bogăția de cunoștințe cu înalte convingeri morale, cu interesul susținut pentru știință și artă, cu dragostea de muncă creatoare.

În cadrul experimentului privind predarea pe obiecte de către mai mulți profesori chiar din clasa I, am predat doi ani la o clasă de control și doi ani la o clasă experimentală, unde am fost și diriginte. Voi încerca să redau cîteva aspecte din activitatea mea ca diriginte la clasa I.

Pentru că era o clasă ai cărei copii nu-i cunoșteam, mi-am început munca prin cunoașterea lor prealabilă, prin vizitarea familiei înainte de începerea anului școlar. O studiere mai îndelungată și sistematică am desfășurat-o în cursul anului. Am urmărit manifestările exterioare ale personalității elevilor atît în clasă, cît și în afară. Aceasta am făcut-o prin observații, convorbiri în timpul vizionării de spectacole pentru copii, al vizitelor, excursiilor.

Deși am avut elevi de clasa I, am urmărit prin întreaga activitate să le dezvolt multilateral personalitatea.

Cînd predarea se făcea de către un singur învățător, acesta, împreună cu familia și organizația de tineret, putea să încheie mai repede frontul pedagogic unic în ce privește realizarea scopului și sarcinilor educației comuniste.

Introducerea sistemului de predare cu mai mulți profesori la clasele mici ridică probleme complexe de ordin educativ, care nu pot fi rezolvate decît printr-o unitate de cerințe educative impuse colectivului de elevi. Acest sistem necesită o organizare temeinică a colectivului de elevi, a colectivului de profesori și întocmirea judicioasă a orarului.

După cum am mai spus, pentru asigurarea eficienței muncii educative se impune unitatea de acțiune a întregului colectiv de profesori. Pentru aceasta am stabilit împreună cu cele patru tovarășe profesoare un sistem unic de măsuri, care trebuia respectat de toți elevii la orele de

curs, în recreații și riguros urmărit de toate tovarășele:

— Elevii să vină la școală înainte de ora 8.

— Să intre și să iasă din clasă cu rîndul.

— Elevul de serviciu să raporteze cine lipsește.

— Cînd sînt ascultați să prezinte carnetul de note etc.

Aceste cerințe au fost stabilite de la începutul anului și fiecare profesoară trebuia să urmărească respectarea lor. În acest scop, am introdus și un caiet unde erau notați elevii care prezentau abateri de la disciplină și alte aspecte negative observate în timpul orelor. Observațiile făcute de profesoare mi-au servit și la stabilirea unor teme pentru orele de dirigenție.

După fiecare oră de curs discutam cu celelalte profesoare, mă interesam de comportarea elevilor la ore, de răspunsurile date, de cei care n-au pregătit temele etc. Cum la această clasă predau atît învățătoare cu vechime în învățămînt, cît și profesoare care au predat la clasele mai mari, în cadrul comisiei metodice s-a prezentat referatul „Cunoașterea particularităților psiho-fizice și individuale ale elevilor de vîrstă școlară mică, condiție necesară bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ" și s-au ținut lecții deschise. Profesoarele au asistat și la cîteva ore de dirigenție și au făcut schimb de experiență cu învățătoarele. De asemenea, au făcut și vizite la domiciliul elevilor.

Mi-am aranjat în așa fel orarul, încît în fiecare săptămînă să pot asista la o oră de limba română, la una de muzică, la una de îndeletniciri practice și din 2 în 2 săptămîni la cîte o oră de educație fizică.

Pentru că în ședințele cu părinții s-au ridicat unele probleme privind diferite obiecte de învățămînt, am invitat de mai multe ori și pe colegele mele să stea de vorbă cu părinții și să le dea unele explicații pe care aceștia le cereau. Pentru fiecare ședință cu părinții le ceream să-mi dea în scris materialele de care mai au nevoie sau alte observații în legătură cu elevii.

În afară de rolul de coordonator, dirigintele influențează direct educația elevilor prin orele de dirigenție, prin munca în afară de clasă și prin legătura cu părinții acestora.

Știind că prima zi de școală lasă o impresie de neuitat, m-am străduit să pregătesc primirea noilor mei elevi într-un cadru festiv — clasa frumos pavoazată, o mică expoziție cu lucrări ale foștilor mei elevi, băncile curate, pe care se găseau manualele școlare și cîte un buchețel de flori. Pe tablă era scris „Bine ați venit", iar pe ușă erau puse tăblița indicatoare și lista elevilor ce urmau să învețe în clasa respectivă.

În curte, elevii s-au grupat frumos, pentru că mă cunoșteau de cînd fusesem în vizită la ei. După serbarea de deschidere, i-am condus în clasă și fiecare s-a așezat în banca care a voit și cu cine a voit. Un grup de pionieri a intrat în clasă, le-a urat bun venit și le-a oferit buchețele de flori. După ce copiii s-au familiarizat cu clasa, le-am prezentat pe rînd profesoarele cu care vor lucra, le-am explicat că ei nu vor învăța cu o singură învățătoare ca ceilalți colegi, ci cu mai mulți profesori. Le-am arătat apoi cum trebuie să salute cînd intră cineva în clasă, cum să se ridice în picioare, fără zgomot, cum să ridice două degete cînd vor să întrebe ceva. În această zi eu am fost prima care am intrat în clasă și tot eu am fost acea care la plecare i-am condus cu rîndul pînă la poartă. În zilele următoare mi-am desfășurat activitatea conform orarului întocmit.

În fiecare trimestru am planificat teme prin care urmăream atît educația morală, cît și educația estetică, fizică și intelectuală a elevilor. Deosebită a fost planificarea din primul trimestru, cînd a trebuit să

familiarizez elevii cu unele obiecte ale școlarului: caietul, manualele etc. Același lucru l-am făcut și cu obiectele din școală și din clasă. A trebuit să-i învăț cum să le folosească, cum să le îngrijească, cum să le păstreze, cum să lucreze cu manualul, cum să învețe. Întrucît elevii, intrînd în clasa I încep o viață nouă, și au de îndeplinit sarcini permanente, dintre care cea mai importantă este învățătura, a fost nevoie să insist mult asupra regimului zilnic, asupra orarului. De asemenea mi-am îndreptat atenția asupra formării deprinderilor de comportare în clasă, în școală, pe stradă, în localuri publice.

Dintre temele planificate pentru orele de dirigenție pe trimestrul I citez: **Obiectele școlarului, îngrijirea și folosirea lor. Obiectele din clasă și din școală. Poziția corectă a elevului în bancă. Regimul de muncă al școlarului. Orarul clasei. Comportarea elevului acasă, pe stradă, în localuri publice. Cum trebuie să învățăm. Să învățăm bine spre a fi de folos patriei** etc.

În ce privește metodele, am căutat să țin aceste lecții folosind mult material didactic, ilustrații, fotomontaje, albume, texte alese din literatura și presa pentru copii. Am vorbit elevilor în așa fel, încît să li se pară totul cît mai aproape de realitate, le-am dat exemple cît mai concrete.

În legătură cu educația intelectuală a elevilor, în tot cursul anului am căutat să le îmbogățesc cunoștințele, să le formez deprinderea de a urmări cu atenție explicațiile date la lecții, să le cultiv interesul și stima pentru școală. Am căutat să le dezvolt încrederea în forțele proprii, să le formez obișnuința de a învăța lecție cu lecție, de a respecta poziția corectă în bancă sau la masa de lucru, de a întreba și a răspunde numai cu încuviințarea profesorului. I-am obișnuit să-și noteze temele pentru acasă, să păstreze lucrurile în ordine. Am căutat să le dezvolt atitudinea conștientă față de învățătură, lucru pe care l-am cerut și celorlalte profesoare, să le dezvolt atenția voluntară, să-i obișnuiesc să depună efort și în însușirea noțiunilor mai puțin atractive, dar care sînt necesare în procesul de instruire și educare.

M-am folosit de întrebări pe care le-am adresat în special celor care nu doreau să răspundă în timpul orelor. La orice răspuns al acestora i-am încurajat, nu am permis colegilor să rîdă de ei cînd greșeau, le-am arătat greșelile și i-am ajutat să le înlăture. Acest procedeu i-a făcut să capete încredere în forțele proprii, ceea ce a dus și la stimularea activității lor intelectuale.

O atenție deosebită am acordat **educării** elevilor în spiritul moralei comuniste și formării deprinderilor de comportare comunistă. Se știe că noțiunile morale se formează treptat. Copilul mic începe prin a-și forma simple reprezentări despre comportarea oamenilor. Mai tîrziu, pe baza observațiilor, a exemplelor celor cu care vine în contact și a activității proprii acumulează anumite deprinderi de comportare și o oarecare experiență. Ținînd seama de acest lucru, am căutat să transmit noțiunile morale sub forma unor reprezentări, a unor imagini concrete, accesibile puterii de înțelegere și experienței lor de viață. În acest scop, le-am vorbit despre minciună și adevăr, în tema „Să spunem totdeauna adevărul", despre ascultare și neascultare și consecințele ei, în tema „Să fim cuminți și ascultători", despre încăpățînare, în tema „Să nu fim încăpățînați", despre cinste și modestie, în „Modestia, cea mai de preț podoabă a omului". Toate aceste teme au fost predate folosindu-mă de unele povestiri, ca: „Ursuleții neastîmpărați", „Povestea celor două capre și a celor două căprioare", „Care lucru este cel mai ușor".

În tratarea problemelor am ținut seamă de particularitățile individuale ale elevilor. Astfel, pe cei timizi i-am încurajat, stimulat și evidențiat, pentru a putea să-și învingă teama și stările de inhibiție. Pe cei obraznici, încrezuți, i-am chemat la ordine, pentru a-și tempera pornirile.

Copiii de vîrstă școlară mică nu acționează, la început, pe baza convingerilor morale, ci imită exemplul celor mari. De aceea am căutat ca, o dată cu analiza exemplelor pozitive din clasă, a faptelor morale, să le formez reprezentări asupra semnificației sociale a normelor morale și să le raportez la viața și la munca clasei lor. Noțiuni morale, ca: tovărășie, prietenie, disciplină, silință la învățătură etc. m-am străduit să nu rămînă simple cunoștințe, rupte de viață, ci să se transforme treptat, în convingeri care să regleze conduita lor, să-i ducă la realizarea actelor morale.

Mai tîrziu, am căutat să le formez și sentimente morale: dragostea pentru oamenii muncii, creatorii tuturor bunurilor materiale, admirația pentru faptele eroice. În acest scop, am dezbătut cu ei temele „Să iubim și să respectăm pe oamenii muncii", „Grija pe care o poartă partidul și guvernul oamenilor muncii".

În primul an de școală apar sentimente noi: atașamentul față de clasă, față de școală. Copiii sînt atrași mai mult spre aspectele exterioare ale muncii școlare, dar mai tîrziu, îmbogățindu-și cunoștințele, încep să simtă satisfacția muncii, încep să-și îndeplinească conștiincios sarcinile școlare. Îi simt o satisfacție deosebită cînd sînt aprobați și lăudați în fața clasei, a părinților. Cunoscînd lucrul acesta, am căutat să le produc satisfacții, să le ofer prilejul de trăiri emotive pozitive, să le prilejuiesc stări afective de mîndrie, pentru a-i mobiliza la noi eforturi. Un cuvînt frumos, o încurajare, spuse la timpul potrivit, au fost de un real folos.

Însușirea noțiunilor morale nu este suficientă, este nevoie ca ele să fie traduse în viață. De aceea, am acordat o atenție deosebită formării deprinderilor și obișnuințelor morale. În acest scop, am urmărit formarea deprinderii de a respecta disciplina școlară, de a-și pregăti lecțiile în mod conștiincios, de a-și ajuta colegii, de a se purta frumos cu ei, de a fi respectuoși cu profesorii, cu persoanele mai în vîrstă, cu părinții etc.

Un alt scop a fost să le formez trăsături de voință și de caracter. Am căutat să-i obișnuiesc ca la școală și acasă să muncească în mod organizat și sistematic, să respecte regimul zilnic, să-și ducă la îndeplinire sarcinile pînă la capăt. Cu acest prilej am discutat, în cadrul orelor de dirigenție, despre: Nerăbdare, Cum putem învinge greutățile ce ni se ivesc în cale, Cînd și cum să ne facem temele. Le-am citit bucăți în care se vedea ce au pățit unii copii care n-au respectat aceste cerințe și cum au reușit pînă la urmă să ajungă la rezultatul dorit: Prețuiți timpul, Răbdarea etc.

Am folosit și convorbirile morale „Să ne iubim părinții", „Să iubim și să ajutăm pe bătrîni", „Să păstrăm cu grijă lucrurile din clasă și școală". Convorbirile s-au încheiat cu concluzii accesibile puterii de înțelegere a copiilor.

M-am străduit ca în comportarea de fiecare zi să fiu un exemplu pentru elevii mei — în îmbrăcăminte, în vorbire, în relațiile cu profesorii și elevii din școală — în așa fel ca să nu vadă o discordanță între cele ce spun la orele de dirigenție și faptele mele.

Una din componentele importante ale educației comuniste o constituie patriotismul socialist și internaționalismul proletar. Pentru a le dezvolta elevilor dragostea față de patrie, am început cu cunoașterea orașului nostru. Prin plimbările făcute în oraș și în împrejurimi am căutat să le arăt construcțiile minunate care s-au ridicat și se ridică zi de zi, frumusețea dealurilor care-l înconjoară, pădurea Trivale, parcul Vasile Roaită. I-am dus să vadă casele mici, nesănătoase de la periferie, unde erau nevoiți să locuiască oamenii muncii, în contrast cu mărețele blocuri ce se ridică chiar în cartierul școlii noastre, blocuri ce sînt astăzi ocupate de oamenii muncii. Vizitînd un șantier de construcții,

le-am vorbit despre eroismul oamenilor antrenați în întrecerea socialistă, despre distincțiile cu care sînt răsplătiți, spunîndu-le că și ei, la sfîrșitul anului școlar, vor primi diplome, premii și cărți pentru munca rodnică desfășurată.

Elevii trebuie să fie stimulați și antrenați în acțiuni patriotice. Am început cu formarea simțului de răspundere față de învățătură, ca prima lor îndatorire patriotică.

Cînd au învățat să citească, în special în trimestrul III, am căutat să le arăt de ce trebuie să citească cît mai mult, cum trebuie să citească și ce anume să citească. Cu acest prilej, am dezbătut temele: „Cartea cel mai bun prieten al omului" și „De ce este bine să citim cît mai multe cărți". De asemenea, am căutat să-i fac să înțeleagă rolul și importanța muncii, să le dezvolt respectul atît pentru munca fizică, cît și pentru cea intelectuală, admirație față de oamenii muncii, respect față de proprietatea socialistă, bun al întregului popor, să le educ atitudinea comunistă față de muncă, să le formez deprinderi practice. În acest scop, i-am antrenat în ajutorarea elevilor rămași în urmă la învățătură, în pregătirea serbărilor pentru pomul de iarnă, pentru 8 Martie, 1 Iunie, i-am antrenat la udatul și la îngrijirea plantelor de la colțul naturii vii. Din primele zile m-am îngrijit și am îndrumat părinții să-i învețe cum să-și folosească în mod util timpul liber, cum să-și organizeze diferite activități.

Munca de utilitate socială are mare valoare în dezvoltarea multilaterală a elevilor. Am început cu muncile de servire a colectivului clasei. Încă de la început, le-am cerut să păstreze curățenie în clasă, pe coridoare, în curtea școlii, să arunce hîrtiile la coș, să aibă grijă ca tabla să fie ștearsă, creta să nu lipsească de la ore, să ude florile din ghivece etc. Am organizat serviciul de zi pe clasă. În fiecare zi, doi elevi trebuiau să facă de serviciu. La sfîrșitul orelor evidențiam pe cei care și-au făcut conștiincios datoria și-mi arătam nemulțumirea față de cei care nu și-au dus la îndeplinire sarcinile ce le reveneau.

Pentru menținerea disciplinei și a curățeniei în clase și în școală, cu prilejul zilelor de 1 Mai și 1 Iunie s-au organizat întreceri între clase. Cu acest prilej, clasa a primit drapelul de fruntașă pe școală. Drapelul s-a înmînat în ședință festivă, și ne-am luat angajamentul să-l păstrăm pînă la sfîrșitul anului, lucru pe care l-am reușit. Anterior, într-o oră de dirigenție, le explicasem ce înseamnă întrecerea între clase și cum trebuie să ne organizăm munca pentru a putea să cîștigăm drapelul. Ca un stimulent în muncă, am confecționat un panou de onoare al clasei cu fotografiile elevilor fruntași.

Caracterul conștient al comportării morale presupune formarea și dezvoltarea noțiunilor, reprezentărilor și convingerilor morale. De multe ori, elevii clasei I au abateri pentru că nu cunosc normele și cerințele morale, pentru că nu pot aprecia just faptele celor din jur și nici comportarea lor. Am căutat ca elevii să-și însușească „Regulile de purtare", care se referă tocmai la sarcinile și îndatoririle lor școlare. Aceste reguli le-am dezbătut în cadrul a trei ore de dirigenție, grupîndu-le după asemănări. Prezentarea am făcut-o într-o formă accesibilă puterii lor de înțelegere, folosindu-mă de bucăți de lectură adecvate, dînd exemple pozitive din clasă. Am insistat mult asupra acelora pe care erau obligați să le respecte zilnic: să vină regulat la școală, să fie curați, cu părul îngrijit, cu cărțile și rechizitele școlare în ordine, să stea corect în bancă, să ridice mîna cînd vor să întrebe ceva, să se ridice în picioare cînd sînt întrebați etc. Elevii au înțeles că nu pot să-și însușească cunoștințele predate la lecții, dacă nu respectă ordinea din școală, dacă nu ascultă de indicațiile dirigintelui, ale profesorilor.

Am insistat ca lecțiile să înceapă la orele stabilite, pentru a nu le da ocazia să alerge prin clasă, să facă dezordine. Am respectat cu strictețe recreațiile și orarul întocmit. La lecțiile de limba română, profesorul le-a explicat, pe înțelesul lor, pornind de la exemple concrete din bucățile de lectură citite, frumusețea muncii și a traiului în colectiv, necesitatea respectării ordinei și a regulilor de conviețuire socialistă, frumusețea unei comportări disciplinate.

Organizarea colectivului de elevi, formularea unor cerințe juste, exersarea permanentă au dus la formarea disciplinei conștiente, la formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare disciplinată. La început cerințele au fost simple: să intre în clasă imediat după ce a sunat și fiecare să-și ocupe locul în bancă, să nu-și schimbe locul după bunul lor plac, să nu alerge și să nu se înghesuie la intrarea și la ieșirea din clasă etc. Controlînd felul în care elevii respectă cerințele școlare și regulile de purtare, am constatat că la orele de lucru manual unii își schimbau locul, mutîndu-se cu prietenii, pentru a putea vorbi. Am combătut cu tărie lucrul acesta, arătîndu-le și consecințele nefavorabile pe care le poate avea.

De un real folos în educarea elevilor au fost și jocurile organizate în recreații. Am ales jocuri în care clasa trebuia împărțită în grupe. În felul acesta, elevii s-au deprins să acționeze independent, să fie activi, să se poată stăpîni și să se străduiască pentru a ieși învingătoare grupa din care făceau parte.

În cadrul școlii, am organizat ședințe trimestriale pe grupe de clase, în care au fost evidențiați toți cei care au avut o comportare bună.

Foarte rar am folosit și pedepsele, dar înainte de a le da am căutat să explic elevilor ce anume greșeală au făcut și pentru ce sînt pedepsiți. De exemplu, cei care vorbeau prea mult cu colegii lor în timpul orelor erau schimbați cu alții mai puțin vorbăreți, cei care aruncau pe jos hîrtiile sau resturi de mîncare erau puși să le adune și să le pună la coș. Dacă unul era prea gălăgios la ieșirea din clasă și nu-și ocupa locul în ordinea stabilită, era oprit și lăsat să plece ultimul.

Colectivul de elevi se formează și se dezvoltă în activitățile în comun: vizionarea în colectiv a unui film sau a unui spectacol la teatrul de păpuși, urmată de discuții, pavoazarea sălii de clasă etc. Toate aceste forme le-am folosit cu rezultate bune. De asemenea, i-am antrenat la străduință colectivă pentru obținerea de rezultate cît mai bune la învățătură. Cu acest prilej, pe trimestrele I și al II-lea am făcut analiza situației la învățătură. Le-am arătat atît succesele colectivului nostru, cît și lipsurile și ce trebuie să facem pentru a le lichida.

Mai tîrziu, am dat atenție activului de elevi al clasei, care este nucleul în jurul căruia se încheagă viața colectivului. Nu am ales responsabili permanenți, ci pentru fiecare grupă cîte unul, care se schimba trimestrial. Am ales și un responsabil al clasei care să aibă grijă de formarea rîndului, de intrarea și ieșirea din clasă, de disciplină, în timp ce nu sînt cu ei. Responsabilul a fost ales dintre cei care aveau o atitudine justă față de învățătură, spirit organizatoric și se bucurau de autoritate în fața colectivului.

Pentru ca elevii să cunoască mai bine actualitatea noastră socialistă, am vizitat cu ei o fabrică de textile din oraș, unde au văzut întreg procesul de producție al țesăturilor de bumbac, de la firul brut pînă la țesătura finită. Au rămas profund impresionați de mașinile noi realizate la noi în țară, de războaiele automate, de faptul că o singură țesătoare deservea mai multe războaie, de ordinea și curățenia ce domneau aici. Am vizitat și o cooperativă agricolă de producție din apropiere. Aici au văzut mașinile agricole moderne: tractoare, semănători, combine etc. Le-au plăcut lanurile de grîu ce se întindeau pe

suprafețe mari, grădina de legume; au stat de vorbă cu harnicii colectiviști.

După vizita făcută la gospodăria agricolă colectivă, elevii și-au manifestat dorința de a lua în grijă 6 pomișori ce fuseseră plantați chiar în fața clasei, i-au udat, le-au smuls buruienile etc. Intr-una din orele de dirigenție le-am vorbit și despre copaci, pomi, flori, despre foloasele pe care le avem de la ele. Ce bucuroși au fost cînd au văzut că toți pomișorii sădiți, fiind îngrijiți, s-au prins și au înverzit! Tot timpul veneau și-mi relatau amănunte despre ei. I-am lăudat și le-am promis că în anul viitor vom îngriji și florile din parcul școlii, îndemnîndu-i ca, după puterile lor, să dea ajutor și părinților în gospodărie.

La dezvoltarea multilaterală a personalității concură — după cum știm — și educația estetică, care este un proces complex. In acest scop, am pornit cu elevii de la cunoașterea frumosului din natura înconjurătoare, din lucrurile cu care vin în contact zi de zi, pentru ca, mai tîrziu, să se poată ridica la înțelegerea frumosului din operele de artă, a frumosului din viața socială. In acest scop, o grijă deosebită am acordat aspectului plăcut si îngrijit al sălii de clasă. In ce privește elevii, am ținut să poarte uniforma școlară și emblema, să fie curați, să aibă caietele și cărțile învelite cu hîrtie albastră și să le lipească cîte o etichetă pe care să scrie numele lor. In prima săptămînă am făcut o demonstrație practică, arătîndu-le cum se îmbracă cărțile și caietele și de ce este necesar acest lucru. In fiecare trimestru am controlat felul în care își întreține cărțile și caietele. In această privință am discutat și cu părinții. Responsabilii trebuiau să controleze menținerea curățeniei și păstrarea ordinei în clasă. O deosebită grijă am acordat și scrierii. Am insistat asupra respectării pătrățelelor, încadrării perfecte a cifrelor în mijlocul pătrățelei, respectării locului zecilor și al unităților, linierii caietului, scrierii titlului lecției etc. In fiecare oră erau controlate caietele și evidențiați cei care au respectat indicațiile date. In acest fel, majoritatea și-au format un scris îngrijit, frumos, respectînd rețeaua grafică.

Pentru dezvoltarea gustului estetic am folosit un bogat material didactic, confecționat cu mijloace proprii, la aritmetică și română. O parte din el a fost expus în clasă. Materialul folosit pentru demonstrații era frumos așezat pe un stelaj.

Am căutat să le dezvolt dragostea pentru lectura particulară. I-am condus la biblioteca școlii, arătîndu-le cînd și cum pot să împrumute cărți, sfătuindu-i să le păstreze și să le înapoieze la timp.

Un rol deosebit l-a avut și vizionarea în colectiv a mai multor piese la teatrul de păpuși: Impărăția curățeniei, Capra cu trei iezi, Păcală etc. Intorși la școală, am discutat unele aspecte pozitive și negative din comportarea personajelor, cu cine este bine să se asemene.

O contribuție importantă la dezvoltarea gustului pentru frumos și a dorinței de a-l realiza au avut-o și activitățile în afară de clasă. Ajutată de profesorii de limba română, de muzică și de educație fizică, am antrenat elevii în pregătirea diferitelor serbări.

La începutul fiecărui anotimp i-am dus în parcul Trivale să observe natura; toamna au observat coloritul frumos al frunzelor, haina pe care o îmbracă pădurea, primăvara au admirat frumusețea pomilor în floare, strălucirea soarelui, ciripitul vesel al păsărelelor, iar iarna jocul frumos al fulgilor de zăpadă, covorul alb ce acoperă totul, cerul plumburiu. Pe cei cu înclinații deosebite i-am îndrumat spre anumite cercuri.

In ce privește educația fizică, am organizat diferite activități. M-am preocupat permanent de dezvoltarea fizică a elevilor și de condițiile de igienă. O atenție deosebită am acordat-o prevenirii îmbolnăvirii lor. Am insistat asupra curățeniei sălii de clasă, asupra aerisirii după fiecare oră de curs și organizării recreației elevilor în

aer liber. I-am obișnuit să aibă fiecare un pahărel cu care să bea apă. Am urmărit zilnic curățenia corporală. Mai tîrziu, această sarcină am încredințat-o responsabililor, care-mi raportau în fiecare dimineață starea de igienă a colegilor lor. De asemenea, am urmărit absențele și am luat imediat legătura cu părinții pentru a afla cauza. În orele de dirigenție am dezbătut o serie de teme („Curățenia este mama sănătății", „Să păstrăm cu grijă îmbrăcămintea curată", „Poziția corectă în bancă" etc.) pentru ca elevii să-și însușească unele cunoștințe din domeniul ocrotirii sănătății, să-și formeze obișnuințe și deprinderi igienico-sanitare. Primele ore au fost predate în mod practic — elevii au fost învățați cum să se spele bine pe față, pe dinți.

În ședințele cu părinții am arătat importanța pe care o au pentru sănătatea copiilor păstrarea curățeniei și a igienei locuinței, ca și asigurarea unui regim just de muncă, odihnă, mișcare în aer liber și somn. Am întocmit un regim zilnic pe care l-am anunțat părinților și i-am rugat să-l afișeze alături de orarul clasei și să-l respecte, prevenindu-i că atunci cînd voi merge în vizită la ei voi controla și respectarea regimului zilnic.

Îmbinarea acestor activități descrise mai sus duce la dezvoltarea generală a elevilor, la formarea caracterului și a personalității, la educarea lor în spiritul moralei comuniste.

La sfîrșitul unui an de muncă pot să fac unele aprecieri asupra realizărilor obținute în procesul instructiv-educativ. Notele obținute de elevi ca și pregătirea lor generală arată că s-a putut înlătura mediocritatea împotriva căreia luptăm mult. Și în privința disciplinei și a comportării s-au obținut rezultate pozitive. Astfel, s-au pus bazele închegării colectivului de elevi, s-a trecut la formarea unei opinii sănătoase a acestui colectiv. Elevii au o comportare frumoasă, sînt curați și punctuali la ore.

Ceea ce am făcut pînă acum este abia un început. Restul va trebui continuat în clasele următoare.

MARIA TOADER
Învățătoare — Școala generală de 8 ani Nr. 1 — Pitești

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII ELEVILOR ÎN CERCURILE DE MATEMATICĂ

Pe lîngă activitatea didactică, de predare a matematicii, care se desfășoară la clasă sub forma lecției, un rol de seamă în dezvoltarea la elevi a dragostei pentru cercetare în domeniul acestei științe și în stimularea interesului cu privire la studiul matematicii îl au activitățile în afară de clasă și extrașcolare ce se pot organiza și desfășura sub forma muncii colective în **cercuri de elevi.**

Cercurile de elevi la matematică, ca orice activitate îndrumată și condusă de școală, se încadrează în sistemul general de instrucție și educație a elevilor. În cadrul cercurilor de matematică elevii își adîncesc cunoștințele primite și le completează. Cercurile acestea contribuie astfel la formarea, la dezvoltarea și la consolidarea priceperilor și deprinderilor de calcul și de aplicare a cunoștințelor teoretice în practică, prin rezolvări de probleme, prin lucrări practice etc.

Cunoscînd unele **cerințe de ordin pedagogic și de organizare** ce se impun a fi respectate în cadrul activității în cerc, ca: sprijinirea pe interesele și pe dorințele elevilor în ceea ce privește studiul matematicii, respectarea particularităților de vîrstă și individuale ale acestora, caracterul practic al acțiunilor, conținutul elastic și variat al acestora pentru stimularea inițiativei elevilor etc., profesorii de specialitate pot începe acțiunea de organizare a cercului.

Credem că această acțiune de organizare trebuie să înceapă cu popularizarea activității cercului la gazeta de perete a școlii și prin convorbiri cu elevii, pentru a le explica rolul, conținutul și importanța activității în cerc.

Elevii pot să fie înscriși în cerc atît la începutul anului școlar, cît și în cursul acestuia. Ei se pot înscrie într-un singur cerc și socotim de mare importanță să știe că, o dată înscriși ca membri ai cercului, activitatea lor devine obligatorie.

La înscriere, pentru a stimula interesul elevilor pentru învățătură, în general, este bine să fie admiși în cerc numai acei elevi care au medii de trecere la toate obiectele de învățămînt și medii bune și foarte bune la obiectul respectiv, adică acei elevi care vădesc atracție deosebită pentru studiul matematicii.

Practica a dovedit că este bine ca în asemenea cercuri să fie primiți și elevi cu un nivel mediu de cunoștințe la matematică, al căror interes pentru acest obiect poate n-a fost stimulat corespunză-

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

tor și a căror curiozitate n-a fost încă trezită și dirijată în mod suficient, deoarece nu puține au fost cazurile cînd aceste categorii de elevi, asistînd la unele ședințe ale cercului unde s-au abordat diferite subiecte, au fost influențați în mod pozitiv.

Privitor la organizarea cercurilor în școala generală de 8 ani, experiența a dovedit că ele se pot organiza cu bune rezultate pe clase paralele (înțelegînd prin aceasta cercul claselor a V-a, a VI-a etc.). În legătură cu organizarea cercurilor pe clase paralele, Gazeta Matematică-Fizică (Seria B) menționează că ele **asigură un nivel mai omogen de pregătire a elevilor, iar interesele asemănătoare vor stimula mai mult pe elevi pentru învățătură, la clasă** [1].

În școlile medii, dat fiind orizontul de cunoștințe mult mai larg al elevilor, cercurile pe grupe de clase (cl. a VIII-a cu a IX-a și a X-a cu a XI-a, sau a IX-a cu a X-a și a XI-a cu a XII-a în condițiile școlii de 12 ani) s-au dovedit mult mai rodnice.

În cazul cînd nu se pot organiza mai multe cercuri de matematică în școală, se poate organiza cu rezultate bune un singur cerc pentru toate clasele. S-au dovedit foarte utile cercurile organizate în cadrul unui raion sau oraș, care cuprind elevii cu aptitudini deosebite pentru matematică de la diferite școli.

Privitor la numărul membrilor dintr-un cerc, pentru cuprinderea lor în sfera de activitate, este recomandabil să fie înscriși pînă la 30 elevi.

Planul de muncă al cercului este întocmit de colectivul de conducere, sub îndrumarea profesorilor de specialitate. El se discută în adunarea generală a cercului și se supune apoi aprobării conducerii școlii. Planul de muncă trebuie să prevadă, printre altele, numărul elevilor, data, durata și locul de desfășurare a ședințelor de cerc.

În această privință instrucțiunile în vigoare recomandă ședințe lunare, cu o durată de la o oră pînă la o oră și jumătate.

Ca orientare generală a cercului trebuie să se aibă în vedere ca temele propuse să fie variate, interesante, atrăgătoare, cu o orientare politică-ideologică corespunzătoare. Tematica trebuie să cuprindă în primul rînd probleme teoretice de adîncire și completare a cunoștințelor însușite în clasă, probleme privind istoricul dezvoltării matematicii ș.a. În planul de muncă al cercului, rezolvarea unor probleme, a unor exerciții, a unor probleme distractive, inclusiv a ghicitorilor, jocurilor matematice, rebusurilor ș.a. trebuie să ocupe un loc de seamă. De asemenea, este necesar să se prevadă organizarea unor excursii în scopul efectuării de lucrări practice, ședințe pentru confecționarea de material didactic, editarea unor reviste în cadrul școlii, organizarea de expoziții etc. Pentru coordonarea întregii activități, conducerea cercului, care este formată din elevi, este compusă dintr-un președinte cu rol de coordonator al activității cercului, un secretar care va avea ca sarcină probleme de organizare și ținerea documentelor cercului (jurnal de evidență, dosar cu planuri de muncă, dări de seamă, referate susținute, articole, note, probleme etc.), un responsabil cu gazeta de perete a cercului, care se va îngriji și de abonarea membrilor cercului la diferite publicații cu conținut legat de activitatea în cerc (Gazeta Matematică, Știință și Tehnică etc.) și un responsabil cu lucrările practice, care se va ocupa de procurarea materialelor și instrumentelor, de depozitarea și păstrarea

[1] Mușat I., **Cu privire la activitatea cercului de elevi din școli**, „Gazeta Matematică-Fizică" (Seria B) nr. 12/1956.

133

lucrărilor efectuate, în vederea organizării unor expoziții etc. Acești elevi sînt aleși în conducerea cercului la prima ședință de organizare.

In cadrul școlii, forma de bază a activității cercului este ședința de lucru, care — după conținutul său — poate fi de mai multe feluri :

a) ședință de lucru, în care se prezintă un referat cu temă, urmat de discuții ;

b) ședință de lucru mixtă, cu referat și rezolvări de probleme ;

c) ședință de lucru numai cu rezolvări de probleme, și

d) ședință de lucrări practice.

Printre cerințele comune cu privire la conținutul și la modul de organizare și de desfășurare a ședințelor de lucru, indiferent de felul lor, menționăm :

— Ținerea ședințelor cu regularitate, la data și la ora planificată, avînd în vedere faptul că amînările sau suspendările acestora au efecte negative asupra elevilor, ducînd la scăderea interesului acestora pentru activitatea desfășurată în cerc.

— Pentru a da posibilitatea fiecărui membru al cercului să participe la mai multe activități ale acestuia, într-un an școlar, este bine să se repartizeze sarcinile atît individual, cît și unor grupuri de elevi (2—3), cu numirea unuia dintre ei ca responsabil principal de lucrare. In felul acesta se formează și se dezvoltă la elevi spiritul de colectiv și de colaborare în munca de cercetare și de documentare.

— In scopul creșterii eficienței activității în ședințele de lucru, se impune pregătirea temeinică a acestora. Ordinea de zi a fiecărei ședințe, precum și temele și problemele ce urmează să fie dezbătute și rezolvate, bibliografia ce stă la baza elaborării fiecărei teme, căile de procurare a acestei bibliografii, trebuie să fie cunoscute cu mult înainte de ședință, de fiecare membru al cercului.

Cerințe asemănătoare se impun și pentru ședințele de lucrări practice ale căror teme necesită procurarea de instrumente, aparate și alte materiale.

Instituirea registrului-jurnal pentru evidența activității fiecărui membru al cercului s-a dovedit foarte utilă.

O altă cerință este ca fiecare elev să aibă un caiet personal de activitate, în care să fie consemnată rezolvarea problemelor și a exercițiilor.

Privitor la referatele ce urmează să fie prezentate în cadrul cercului, acestea pot avea subiecte fie alese de elevi, fie propuse de profesori, subiecte privind toate domeniile științelor matematicii. Referatele trebuie să se bazeze pe materia studiată de elevi prevăzută în programele și în manualele școlare. La clasele V—VII, se pot alege ca teme pentru referate probleme de teorie matematică sau de istoria matematicii, ca : **Algoritmul lui Euclid ; Divizibilitatea cu 7, 11 și 13 ; Cum a apărut matematica ; Istoricul numerelor și al simbolurilor matematice** etc. iar la clasele VIII—XI : **Omotetia și inversiunea ; Rapoarte armonice și anarmonice ; Trisecțiunea unghiului, cuadratura cercului, dublarea cubului ; Trigonometria sferică și aplicațiile ei ; Istoricul logaritmilor** etc.

Tematica cercului trebuie să fie accesibilă elevilor. Astfel, la clasele V—VII este bine să predomine probleme mai simple, ilustrate cu exemple și cu aplicații practice. Pentru elevii din clasa a V-a, care sînt începători în această activitate, putem folosi rezolvările de rebusuri numerice, recreațiile și ghicitorile matematice etc.

La clasele VIII—XII, (în cadrul școlii de doisprezece ani), se pot aborda pro-

bleme complexe, ce presupun cunoștințe mai aprofundate. La aceste clase este bine să se ceară elevilor să facă expuneri libere, bazate pe raționamente logice și riguros științifce exprimîndu-se corect, curgător.

Problemele ce urmează să fie tratate în ședințele de cerc, trebuie să fie alese în așa fel, încît să presupună aplicații ale temei teoretice tratate în referat. Temele trebuie indicate elevilor din timp, avîndu-se în vedere ca ele să fie accesibile și în conformitate cu programa școlară.

Unele ședințe pentru **confecționarea unor materiale didactice** necesare studiului matematicii (corpuri geometrice, figuri geometrice decupate, planșe, scheme etc.) pot avea loc în școală. In cadrul unor **excursii,** elevii au posibilitatea să aplice practic unele cunoștințe de matematică, cum ar fi în cazul măsurătorilor de teren.

In cadrul acestor activități se dezvoltă la elevi priceperile și deprinderile practice, spiritul de inițiativă ; ei cunosc principiile de construcție ale unor aparate folosite pentru măsurători, precum și posibilitatea de aplicare a matematicii în diferite domenii de activitate (geodezie, topografie, construcții de căi ferate, poduri, diguri, șosele, lucrări de irigare, asanare, parcelări etc.). In cazul măsurătorilor de teren, problema care trebuie avută în vedere este folosirea instrumentelor și aparatelor necesare (jaloane, ruletă, lanț, echer de agrimensură, goniometru, eclimetru, compas de cîmp, teodolite etc.). O etapă în organizarea unor astfel de lucrări este formarea de echipe și împărțirea sarcinilor pe fiecare membru [2].

La început, se pot organiza cu elevii lucrări simple, care pot cuprinde : jalonarea și măsurarea unor distanțe, trasări pe teren, calcule de suprafețe și volume etc., iar mai tîrziu se pot organiza lucrări mai complexe, cum ar fi : determinări de distanțe și înălțimi inaccesibile (lățimea unui rîu, înălțimea unui turn, înălțimea unui copac etc.), lucrări de ridicări în plan și altele. In cadrul ședințelor de lucrări practice pot fi cunoscute și aprofundate de către elevi unele principii teoretice pe care se bazează construcția și folosirea anumitor instrumente, ca șublerul, șurubul micrometric, rigla de calcul, unele mașini de calculat etc. De asemenea, se pot organiza vizite la întreprinderi sau instituții care folosesc asemenea mașini și instrumente, pentru a cunoaște cum funcționează și ce avantaje oferă acestea.

Pe lîngă formele de activitate arătate, planul de activitate al cercului cuprinde sarcini cu privire la organizarea și la participarea membrilor cercului de matematică la diferite **concursuri** ce au loc. Ele pot fi organizate în școală, sub forma unor concursuri în care sînt rezolvate exerciții și probleme. Acestea se mai denumesc și victorine matematice. Au loc între clase paralele, cu participarea tuturor membrilor cercului, sau chiar pe oraș, cu participarea elevilor din mai multe școli. Organizatorii victorinei matematice prezintă auditoriului un număr de probleme sau exerciții, indică timpul dat pentru gîndire și numărul de puncte ce se atribuie primului rezolvator și următorilor, în ordine, în limita timpului dat pentru rezolvare. In cazul cînd soluția prezentată de primul rezolvator nu este justă, se consideră victorios cel de-al doilea sau cel de-al treilea participant care rezolvă problema. La sfîrșit sînt considerați victorioși acei elevi care rezolvă mai repede și mai bine problemele sau cei care dau răspunsuri corecte la cele mai multe întrebări, în timpul cel mai scurt. Caracterul competițional al victorinei matematice

---

[2] Călugăriţa Gh. şi Dincă N., **Lucrări practice la matematică,** E.S.D.P., 1951.

face ca acest fel de concurs să fie deosebit de interesant și de atractiv pentru elevi.

În cadrul cercurilor de matematică pot fi organizate și **seratele matematice**, la care există o participare mult mai largă. Alături de membrii cercului participă ca invitați și alți elevi, profesori sau părinții elevilor etc. Acestea se pot organiza în școală cu ocazia unor evenimente deosebite, ca: aniversarea unor mari matematicieni, sărbătorirea succeselor obținute de membrii cercului la diferite concursuri, cît și a rezultatelor bune obținute în munca de agitație dusă în rîndul elevilor în jurul olimpiadelor sau în cadrul altor manifestări matematice la care trebuie să participe elevii din școala respectivă.

În funcție de scopul seratei matematice, se stabilește ordinea de zi a acesteia. Astfel, în cazul seratelor consacrate aniversărilor, se poate prezenta un referat în care se subliniază momente din viața și opera celui aniversat, descrierea unor lucrări originale ale acestuia. Mult apreciate de elevi sînt seratele matematice, care îmbină elementul matematic cu elementul artistic. La asemenea serate, în prima parte, consacrată matematicii, se poate prezenta un referat cu un subiect accesibil întregului auditoriu și o victorină matematică cu conținut care să antreneze cît mai mulți concurenți. În partea a doua, în partea artistică, se pot prezenta recitări adecvate, paradoxuri matematice, curiozități matematice, materiale ce se găsesc și în paginile Gazetei Matematice (Seria B), la rubrica „Caleidoscop matematic" și în alte publicații.

Manifestări mult îndrăgite de elevi sînt și **olimpiadele de matematică**. Acestea se organizează în diferite etape (faze) și reprezintă pentru elevii școlilor medii, profesionale și tehnice momente de mare importanță în activitatea lor școlară și extrașcolară la obiectul matematică.

Olimpiadele s-au dovedit mijloace eficiente de stimulare a elevilor în pregătirea individuală, de atragere a acestora spre o activitate interesantă în ceea ce privește însușirea și aplicarea cunoștințelor de matematică. Participarea la asemenea întreceri, dar mai ales pregătirea în vederea participării, asigură îmbogățirea bagajului de cunoștințe al elevilor, asigură formarea unui larg orizont științific și a unor priceperi și deprinderi temeinice de rezolvare a problemelor. Membrii cercurilor de matematică trebuie să fie îndrumați permanent să participe la olimpiadele de matematică ce au loc.

Activitatea cercului de matematică este oglindită în **gazeta de perete a cercului**. În afară de gazeta de perete matematică se pot organiza, acolo unde sînt posibilități, și unele publicații periodice, ca: **Revista de matematică a școlii, Culegeri de probleme**, care au fost alese, propuse și rezolvate de către elevi în cerc.

În întreaga activitate a cercului un rol deosebit de important îl are profesorul de matematică. Acesta trebuie să îndrumeze și să ajute elevii, membri ai cercului, în alegerea temelor, în pregătirea referatelor și a lucrărilor practice. Profesorul este acela care imprimă muncii în cerc, prin activitatea sa, caracterul organizat și sistematic.

La obținerea unor rezultate bune în munca cercului de matematică, o contribuție de seamă pot s-o aducă organizațiile de tineret și profesorii diriginți ai claselor. Diriginții pot avea o evidență a participării elevilor la activitățile cercului, a rezultatelor obținute de fiecare și a modului în care se reflectă aceste rezultate în procesul instructiv-educativ.

Întrucît studiul matematicii presupune activitate sistematică și continuă, este necesar să se acorde atenția cuvenită **muncii individuale** a elevilor, membri ai cercului, pregătindu-se astfel reușita activităților colective. În acest scop, fără a supraîncărca elevii, profesorul de matematică are datoria să creeze acestora posibilitatea de a-și afirma și dezvolta înclinațiile, antrenîndu-i spre a deveni mai întîi rezolvatori sîrguincioși și apoi propunători de exerciții și probleme la Gazeta Matematică (Seria B) ș.a. Profesorii de matematică sprijină elevii și în ceea ce privește organizarea și îmbogățirea bibliotecilor personale cu cărți de specialitate, recomandîndu-le, pe bază de liste bibliografice, lucrări de valoare din domeniul matematicii, cu scurte referiri la biografia autorilor și la contribuția acestora la promovarea teoriilor noi în matematică și în alte științe.

Activitatea cercului se încheie o dată cu încheierea anului școlar. Încheierea activității trebuie bine pregătită. Astfel, la ședința organizată în acest scop este bine să fie invitați să participe — alături de membrii cercului — și alți elevi din clasele mai mici, eventual viitorii membri ai cercului de matematică, precum și profesori, părinți, instructori de pionieri etc.

Darea de seamă care se prezintă trebuie să sublinieze aspectele pozitive, realizările de seamă obținute de membrii cercului, evidențiind pe cei mai sîrguincioși. Cu privire la deficiențele manifestate în activitatea cercului, trebuie analizate cauzele lor, pentru a fi cunoscute de toți membrii cercului și evitate pe viitor.

O dată cu încheierea activității cercului, pot fi organizate **expoziții** cu realizări ale membrilor cercului, cum ar fi: caiete individuale de probleme și exerciții, material didactic confecționat în ședințele de lucrări practice, gazete de perete (numere festive), publicații ale cercului, panouri cu fruntași ș.a.

Menționăm că activitatea în cercuri, indiferent de specialitate, poate fi rodnică nu prin numărul ședințelor, ci prin conținutul lor de calitate, prin buna lor organizare și pregătire, prin tactul și priceperea pe care o dovedește profesorul de a îndruma și conduce cercul de elevi.

Organizînd astfel activitatea elevilor și perseverînd pînă la formarea și la dezvoltarea unor priceperi și deprinderi trainice de studiu, elevii școlilor noastre, membri ai cercurilor de matematică, vor obține succese din cele mai frumoase în pregătirea lor și vor deveni oameni de folos patriei.

Ilustrăm cele spuse dînd ca exemplu un plan de muncă al unui cerc de matematică al claselor a VIII-a de la o școală din raionul N. Bălcescu. La întocmirea acestui document, indiferent de clasele de elevi pentru care se întocmește, trebuie să se aibă în vedere cîteva aspecte de bază. În primul rînd, planul de muncă este bine să înceapă cu o scurtă analiză a activității cercului în anul școlar încheiat (dacă cercul a existat și în această perioadă), scoțîndu-se în evidență atît laturile pozitive ale muncii — pentru a fi preluate și valorificate în noul an — cît și lipsurile manifestate, pentru a fi evitate. Aceste aspecte se pot desprinde din procesele-verbale încheiate cu ocazia ședințelor de lucru și din dările de seamă prezentate în ședința de închidere a activității.

Planul cuprinde următoarele părți:

I. Măsuri organizatorice.

II. Tematica ședințelor.

III. Alte măsuri.

Cercul de matematică
Gh. Țițeica
Clasele a VIII-a A,B,C

Anul școlar
1964—1965

PLAN DE ACTIVITATE

In urma analizei activității cercului claselor a VII-a, care a funcționat în anul școlar 1963—1964, în ședința de închidere a acestui cerc, s-au reținut ca aspecte pozitive care merită a fi preluate și continuate în anul școlar în curs următoarele:

a) Prezentarea în cadrul ședințelor a unor teme referitoare la viața și la opera unor mari matematicieni romîni și a unor teme cu privire la istoria matematicii a avut bune rezultate.

b) Rezolvările de probleme distractive, ghicitorile și jocurile matematice, rebusurile au stîrnit mult interes.

c) Vizitele la institute de cercetări și proiectări pentru a vedea și cunoaște folosirea mașinilor și instrumentelor de calcul și-au dovedit deplina eficacitate.

Ca aspecte negative, trebuie să amintim că în anul școlar trecut nu toți elevii membri ai cercului și-au instituit caiete de studiu individual. De asemenea, nu toți au avut o frecvență bună la activități, și n-au stat în preocupările unora rezolvările de probleme la Gazeta Matematică (seria B). Latura practică — confecționarea de material didactic — a fost realizată în mai mică măsură.

Pentru anul școlar 1964—1965 ne propunem următorul plan de muncă:

Obiective	Măsuri	Termen	Cine răspunde	Cine ajută
1. Probleme de organizare	a) Se va începe popularizarea cercului prin Gazeta de perete (se va scrie un articol cu subiectul **Cercurile de elevi la matematică**	20. IX 1964	Elevul G.C. cl. a VIII-a A	Prof. C. G. Colectiv profesori de matematică și diriginții
	b) În orele de dirigenție și după terminarea orelor de matematică se va populariza acțiunea de înscriere în cerc.	25. IX 1964		
	c) Se vor înscrie elevii ca membri ai cercului pe bază de adeziuni scrise și întocmirea evidenței celor înscriși.	27. IX. 1964	I. C. cl. a VIII-a B A. F. cl. a VIII-a A F. I. cl. a VIII-a C K. I. cl. a VIII-a B	
	d) Se va desfășura ședința de organizare a cercului, în care se va prelucra planul de muncă și se va propune stabilirea conducerii acestuia, cu următoarea componență: 1. Președinte 2. Secretar	29. IX 1964	 I. C. M.E.	

Obiective	Măsuri	Termen	Cine răspunde	Cine ajută
	3. Responsabil cu gazeta de perete		F. I.	
	4. Responsabil cu lucrări practice.		K. I.	
	e) Se va institui gazeta de perete a cercului de matematică al claselor a VIII-a, intitulată **Tînărul matematician.**	15. X 1964	F. I.	Prof. P. N.
	f) Se va edita o publicație lunară a cercului cu probleme propuse de membrii cercului.	lunar	I. C. F. I.	Prof. P. N.
	g) Se vor institui jurnalul de evidență a activității și frecvenței la cerc și celelalte scripte ale cercului.	29. IX 1964	M. E.	Prof. N. I.
	h) Se va institui carnetul de studiu individual pentru fiecare membru al cercului.	15. X 1964	M. E.	Prof. C. G.
	i) Se vor confecționa, strînge și selecționa materiale necesare organizării expoziției cu ocazia închiderii cercului.		K. I.	Prof. N. I.
	j) Se vor abona toți membri cercului la Gazeta Matematică (Seria B).	25. IX 1964	F. I.	
	Ședința I			
II. Tematica ședințelor lunare	a) **Gheorghe Țițeica**, matematician romîn de mare prestigiu (viața și opera) — referat	31. X 1964	P. G. cl. a VIII-a C. P. E. cl. a VIII-a A	Prof. P. N
	b) Rezolvări de probleme din **Culegerea de probleme de geometrie** de Gh. Țițeica		M. I. cl. a VIII-a B E. P. cl. a VIII-a A E. R. cl. a VIII-a B	Prof. G. C.
	Ședința a II-a			
	a) Istoricul numerelor și al simbolurilor matematice (referat)		P. Gh. cl. a VIII-a C. P. A. cl. a VIII-a B S. D. cl. a VIII-a C.	Prof. N. I.
	b) Probleme distractive, ghicitori și jocuri matematice.	19. XII 1964	P. N. cl. a VIII-a A S. I. cl. a VIII-a B I. G. cl. a VIII-a C.	Prof. P. N.

Obiective	Măsuri	Termen	Cine răspunde	Cine ajută
	Ședința a III-a			
	a) Divizibilitatea cu 7,11,13 (expunere).	30. I 1965	P. R. cl. a VIII-a C. C. A. cl. a VIII-a B N. S. cl. a VIII-a A	Prof. C. G.
	b) Organizarea unei victorine matematice.		Gh. T. cl. a VIII-a A C. M. cl. a VIII-a B	Prof. N. I.
	Ședința a IV-a			
	a) Rezolvări de probleme din Gazeta Matematică (Seria B) nr. 5, 6, 7/1964.	27. III 1965	Șt. I. cl. a VIII-a A N. C. cl. a VIII-a B	Prof. P. N.
	b) Caleidoscop matematic (cîteva curiozități matematice și rezolvarea unor probleme pe calea lucrărilor practice).		C. E. cl. a VIII-a B A. P. cl. a VIII-a C.	Prof. C. G.
	Ședința a V-a			
	a) Organizarea unei serate matematice cu tema: **Figuri de matematicieni iubitori ai artelor.**	24. IV 1965	C. I. cl. a VIII-a C. C. Gr. cl. a VIII-a B A. P. cl. a VIII-a A	Prof. C. G.
	Ședința a VI-a			
	a) Ședința-excursie pentru lucrări practice pe teren cu tema: Ridicări în plan a unui teren pe care se va amenaja o bază sportivă pentru școală.	29. V 1965	B. I. cl. a VIII-a A D. E. cl. a VIII-a B S. I. cl. a VIII-a C	Prof. N. I.
III. Alte măsuri	a) La fiecare ședință de cerc se va institui **Momentul Gazetei Matematice** (Seria B). Timp de 10 minute, un elev sau un profesor va prezenta ultimul număr al acestei publicații (se va referi la conținutul sumar al acesteia, la elevii evidențiați ca rezolvatori etc.).	Permanent	F. I.	Prof. G. C.
	b) In încheierea unor ședințe de lucru se va prezenta materialul didactic confecționat de elevi, membri ai cercului, pe baza unei tematici indicate în prealabil.	Permanent	K. I.	Prof. P. N.

Obiective	Măsuri	Termen	Cine răspunde	Cine ajută
	c) Ședința de închidere a cercului: prezentarea dării de seamă și organizarea expoziției.	10. VI 1965	I. C. și colectiv	Colectivul de profesori

1. Președintele cercului 2. Secretar

Văzut

Director

Prof. ing. M. FILIPOIU

CEA DE-A V-A SESIUNE ȘTIINȚIFICĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

A V-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice care și-a desfășurat recent lucrările (26—27 decembrie 1964) are o semnificație deosebită.

După sărbătorirea celei de-a 20-a aniversări a eliberării patriei noastre de sub jugul fascist, poporul nostru, condus de Partidul Muncitoresc Romîn, a pășit în cel de-al treilea deceniu de înfăptuiri mărețe pe drumul desăvîrșirii construcției socialismului în toate domeniile de activitate, deci și în domeniul învățămîntului și al cercetării științifice.

Este evident că în condițiile actuale, cînd toți oamenii muncii își unesc eforturile în vederea traducerii în viață a mărețului program elaborat de partid, centrelor de cercetare și slujitorilor școlii noastre le revin sarcini importante și de o mare răspundere. Aceasta cu atît mai mult, cu cît statul nostru socialist acordă o atenție și o grijă deosebită învățămîntului.

Dorința tuturor acelora care se ocupă de problemele de instrucție și educație este de a obține rezultate cît mai bune în activitatea lor de zi cu zi, depunînd o permanentă strădanie pentru găsirea celor mai bune soluții, a celor mai potrivite căi și metode în vederea creșterii eficienței muncii lor.

Aceste aspecte s-au oglindit din plin în cea de-a V-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice, sesiune la care au participat, prin susținere de comunicări, și un important număr de cadre didactice din diferite regiuni ale țării.

Astfel, la lucrările sesiunii științifice din 26—27 decembrie 1964 s-au prezentat 143 de lucrări, în 10 secții. Dintre comunicările susținute 73 (51,06%) au fost elaborate de către cercetătorii Institutului de științe pedagogice, 13 (9,09%) de către cadre din Universități și Institutele pedagogice și 57 (39,85%) de către cadrele didactice (educatoare, învățători, profesori) din școlile de cultură generală și din școlile speciale din întreaga țară.

Pe secții, lucrările s-au prezentat astfel: în Secția *Bazele generale ale pedagogiei* — 7 comunicări (4,89%); în Secția *Istoria pedagogiei* — 16 comunicări (11,18%); în Secția *Educație* — 16 comunicări (11,18%); în Secția *Învățămînt preșcolar* — 8 comunicări (5,59%); în Secția *Organizare și conținut, școala de 8 ani* — 13 comunicări (9,09%); în Secția *Organizare și conținut,*

școli medii — 4 comunicări (2,79%); în Secția *Didactică (științele naturii)* — 14 comunicări (9,79%); în Secția *Didactică (științe umaniste)* — 17 comunicări (11,88%); în Secția *Învățămînt profesional și tehnic* — 7 comunicări (4,89%); în secția *Defectologie și învățămînt special* — 41 comunicări (28,53%) susținute în cele patru subsecții (oligofrenopedagogie, surdopedagogie, tiflopedagogie și logopedie). La desfășurarea lucrărilor pe secții au participat un număr de 880 cadre didactice din toate gradele de învățămînt, dintre care 185 au participat la discuții pe marginea conținutului lucrărilor prezentate în secțiile menționate mai sus. Comunicările prezentate în recenta sesiune științifică (143), elaborate pe baza unei asidui munci de cercetare, desfășurate în multiple direcții, avînd o tematică variată, au fost audiate cu mult interes de către participanți.

În Secția *Bazele generale ale pedagogiei*, comunicările au abordat probleme fundamentale privind obiectul, categoriile, legile și metodele de cercetare în pedagogie (de ex. sistemul metodelor de cercetare în pedagogie, pedagogia și psihologia socială, conceptul de cultură generală și învățămîntul etc). Comunicările susținute la Secția *Istoria pedagogiei* au constituit secvențe din valoroase cercetări pedagogice care studiază trecutul școlii noastre și gîndirea pedagogică progresistă (de ex. contribuția lui Paul Bujor la promovarea educației fizice de masă, organizarea practicii pedagogice la Universitatea din București, forme de pregătire a profesorilor secundari (1867—1917), Ion Creangă și predarea gramaticii, date în legătură cu înființarea catedrei de pedagogie la Universitatea din București, contribuția mișcării revendicative a învățătorilor la progresul învățămîntului din țara noastră (1918—1924). Monografiile științifice au fost elaborate cu scopul realizării lucrării de sinteză *Tratatul de istorie a pedagogiei din Romînia.*

Analizîndu-se ideea că și munca educativă trebuie să fie sistematic organizată, în Secția *Educație comunistă* au fost susținute comunicări rezultate din cercetările inițiate în domeniul educației morale, al muncii educative desfășurate de profesorul-diriginte, al activității organizațiilor de pionieri și U.T.M. De asemenea, s-au susținut comunicări rezultate din cercetarea sistemului muncii educative în școala de 8 ani (de ex. problemele de bază ale activității educative în clasele mici cu predare pe obiecte de către profesori diferiți, contribuții la studiul procesului de formare a disciplinei conștiente la elevi, perspectivele muncii educative orientate pe baza unei programe, probleme pedagogice ale activității specifice organizațiilor U.T.M. din școli, specificul contribuției activității pionierești la educația cetățenească a școlarilor etc.).

În secțiile *Învățămînt preșcolar, Organizare și conținut, școala de 8 ani și Organizare și conținut, școli medii* s-au susținut comunicări bazate pe cercetări pedagogice intensive și extensive, efectuate de către cercetătorii Institutului de științe pedagogice și de către unele cadre didactice. Comunicările au abordat probleme legate de sporirea eficienței muncii în grădinițe, de educația patriotică, de educația estetică la preșcolari ș.a. Unele comunicări au expus rezultatele experimentului organizat în legătură cu predarea pe obiecte la clasele mici, experiment ce se desfășoară în circa 200 de școli din țară și din orașul București; altele, s-au ocupat de modernizarea învățămîntului de cultură generală în primele clase, de predarea simultană la două și mai multe clase — cu interesante variante privind împerecherea claselor pentru creșterea eficienței procesului instructiv-educativ în aceste școli — de elementele de desen tehnic în școala de 8 ani, de creșterea eficienței lecției de agricultură în școala de 8 ani ș.a.

De asemenea, s-au prezentat comunicări care au abordat probleme privind: contribuția cercurilor pedagogice ale învățătorilor la îndrumarea metodică colectivă; deprinderea scrierii; materialul didactic pentru însușirea deprinderii citit-scrisului — modul

de folosire ; principiile de alcătuire a programelor la obiectele de învățămînt din ciclul științelor naturii (pentru școala de 12 ani) ; introducerea unor elemente de modernizare în predarea geometriei la clasele V-XII ; unele procedee noi în studierea elevilor cu atitudini inegale față de învățătură.

În Institutul de științe pedagogice au fost întreprinse experimente privind modernizarea predării matematicii, fizicii, chimiei, a științelor naturii și a limbilor străine. Rezultatele cercetărilor au fost comunicate în cele două secții de didactică.

În aceste secții au fost audiate cu mult interes comunicările care au abordat problemele instruirii programate și perspectivele ei. Au fost comunicate în sesiune rezultatele obținute în instruirea programată la limba romînă, în perioada preabecedară, în predarea sintaxei la clasa a V-a, rezultatele privind elementele de instruire programată în predarea limbilor străine (rusă și engleză), rezultatele privind eficiența însușirii cunoștințelor de botanică în condițiile instruirii programate.

Cu viu interes au fost ascultate comunicările în care au fost expuse problemele legate de înțelegerea contemporană a principiilor didactice și de modernizare a conținutului matematicii în școala de 8 ani. A urmat apoi comunicarea *Eficiența transmiterii noilor cunoștințe de matematică asupra dezvoltării intelectuale a elevilor din clasa I în condiții experimentale.* În aceste secții au mai fost susținute comunicări legate de îmbunătățirea predării diferitelor obiecte de învățămînt.

O secție în care s-au ținut interesante comunicări în actuala sesiune a fost și Secția *Învățămîntul profesional și tehnic.* Aici au fost susținute lucrări privind instruirea practică a elevilor în brigăzi de muncă agricolă, în cadrul centrelor de practică, rezultatele obținute în cercetările inițiate în școlile profesionale de pe lîngă întreprinderile cu profil textil etc.

Ținem să menționăm că o preocupare deosebită și un interes crescînd pentru activitatea științifică au manifestat și la această sesiune, ca și la cele anterioare, cadrele didactice de la școlile speciale. La Secția *Defectologie și învățămînt special,* cele 41 de comunicări susținute în cele 4 subsecții au abordat interesante probleme de conținut și de organizare, viu discutate în subsecțiile respective. În această secție, pe lîngă comunicări care au scos în evidență creșterea, dezvoltarea învățămîntului special și a defectologiei în anii puterii populare, s-au prezentat lucrări de specialitate pentru deschidere de orizont în activitatea științifică (de ex. conceptul de „defect" și de deficiență în cercetarea problemelor de defectologie, ritmicitate și înțelegere la logonevrotici, probleme ale dezvoltării capacității vizuale a elevilor slabvăzători, surdo-pedagogia ramură a psihologiei etc.). Au fost prezentate și comunicări privind îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în școlile speciale (de ex. îmbunătățirea programei de limba romînă în școlile de cultură generală pentru copiii cu deficiență de auz, contribuții la elaborarea metodicii pentru determinarea și corectarea inteligibilității pronunției la elevii surzi, aspecte ale oboselii la copiii debili mintal, greșeli specifice în răspunsurile elevilor din școlile ajutătoare). De asemenea, în această secție s-au susținut comunicări ce au prezentat aspecte foarte interesante legate de dezvoltarea elevului cu anumite deficiențe.

Discuțiile purtate pe marginea comunicărilor prezentate în sesiune au scos în evidență faptul că Institutul de științe pedagogice și-a îndreptat întreaga activitate în direcția sprijinirii școlii noastre, care are datoria să pregătească oameni capabili, multilateral dezvoltați, stăpîni pe cuceririle științei și tehnicii, oameni demni de epoca socialismului victorios. Pregătirea multilaterală presupune, însă, pe lîngă un volum de cunoștințe corespunzător cerințelor contemporaneității, și o înaltă conștiință socialistă, pasiune în muncă, cutezanță și siguranță în promovarea a tot ce este nou și înaintat

— lucru ce trebuie avut tot timpul în vedere.

Din recenta sesiune științifică s-a desprins și faptul că Institutul de științe pedagogice a conlucrat strîns cu toate celelalte unități de cercetare din țara noastră și și-a legat activitatea sa de activitatea cadrelor didactice din școală. Interesul cadrelor didactice de a generaliza experiența lor pozitivă, de a-și aduce contribuția la cercetarea științifică, s-a manifestat în cele patru sesiuni anterioare, cît și cu ocazia recentei sesiuni științifice. Cele 57 comunicări susținute în sesiune de către cadrele didactice, dovedesc cu prisosință acest lucru, atît prin număr, cît și prin calitatea lor.

Ținînd seama de cerințele importante pe care le pune viața în fața școlii, de necesitatea educării unei tinere generații capabile să contribuie activ la desăvîrșirea construcției socialiste din țara noastră, pedagogiei, muncii de cercetare în domeniul instrucției și educației le revin sarcini deosebite, la rezolvarea cărora trebuie să-și aducă o contribuție sporită învățătorii, profesorii, cercetătorii științifici. Comunicările ce se vor prezenta în viitoarele sesiuni științifice vor trebui să contribuie în și mai mare măsură la rezolvarea în bune condiții a problemelor complexe pe care le ridică procesul de învățămînt, școala pusă în slujba construirii socialismului.

ION MODORAN
și
MIHAI TIMOFTE

DE PESTE HOTARE

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI IN R. S. F. IUGOSLAVIA

După eliberarea Iugoslaviei de sub ocupația fascistă, poporul iugoslav a înregistrat însemnate succese atît în dezvoltarea economiei naționale, cît și în dezvoltarea învățămîntului și culturii.

Sub regimul de exploatare capitalistă, Iugoslavia era o țară agrară și se număra printre țările slab dezvoltate din Europa. Din totalul populației existente în 1938 circa 3/4 o reprezenta populația agricolă. Multe ramuri industriale erau foarte slab dezvoltate sau nu existau de loc. Așa este cazul cu industria electrică și a materialelor de construcție, cu șantierele navale și cu alte ramuri industriale [1].

Agricultura — care deținea ponderea cea mai mare în formarea venitului național și ale cărei produse ocupau locul preponderent în exportul iugoslav — era și ea în stare de înapoiere. In anul 1941 întreaga agricultură din Iugoslavia dispunea doar de 2 000 de tractoare, 40% din gospodăriile sătești nu aveau nici plug, nici rariță, iar circa 50% nu dispuneau nici de animale de tracțiune [2]. Totodată, în Iugoslavia nu exista preocupare pentru pregătirea cadrelor profesionale necesare în diferite sectoare ale economiei naționale. De exemplu, în ajunul celui de-al doilea război mondial 50% din totalul muncitorilor folosiți în industrie erau necalificați [3].

Astăzi, în R.S.F. Iugoslavia industria este ramura de bază a economiei, asigurînd cea mai mare parte din venitul național și circa 3/4 din schimbul comercial al țării cu străinătatea. În R.S.F. Iugoslavia s-a dezvoltat industria grea cu pivotul ei industria constructoare de mașini, asigurînd prin aceasta independența economică a țării și dezvoltarea economiei și culturii. Astfel, R. S. F. Iugoslavia s-a transformat dintr-o țară care importa aproape toate produsele industriale, într-o țară care exportă numeroase produse, începînd cu prefabricatele din materii prime și pînă la instalațiile complexe industriale.

Dezvoltarea economică intensă și rapidă a țării a fost posibilă datorită întăririi sectorului socialist al economiei, care asigură 80% din venitul național, precum și modernizării procesului de producție prin folosirea celor mai noi descoperiri ale științei și tehnicii.

Privitor la învățămînt, pînă la victoria revoluției populare, în Iugoslavia domina analfabetismul. De pildă, la ultimul recensămînt efectuat înainte de cel de-al doilea război mondial, aproape jumătate (44,5%) din populația țării era analfabetă [4]. În unele

[1] *Actualități din Iugoslavia, ediție specială* cu ocazia sărbătorii naționale a Iugoslaviei, 29 noiembrie 1964, Umnoženo/u Press-Servisu, Beograd, 1964, p. 8.

[2] Ibidem, p. 7.

[3] Tomašević S. și Begtić M., *Formation professionnelle des cadres en Yougoslavie*, Beograd, 1961, p. 11—12.

[4] *Alphabétisation et enseignement des adultes*, Genève, 1964, Publication 265, p. 193.

republici (exemplu Bosnia) procentul analfabeților se ridica la circa 75% din totalul populației, ceea ce însemna că abia o pătrime din locuitorii acestor republici erau știutori de carte [5].

Rețeaua școlară pentru toate gradele de învățămînt și mai ales pentru instrucția elementară, profesională și superioară era insuficient dezvoltată. În anul 1938, aproape 550 000 copii de vîrstă școlară nu erau cuprinși în școli. Majoritatea copiilor de muncitori și țărani nu putea frecventa școala din cauza lipsurilor materiale provocate de exploatarea capitalistă. Durata învățămîntului obligatoriu era numai de 4 ani [6]. Numărul cadrelor didactice era extrem de redus. În aceste condiții, nu putea fi lichidat analfabetismul, ci dimpotrivă se genera. Situația învățămîntului s-a înrăutățit și mai mult în urma distrugerilor materiale și umane pricinuite țării de către cotropitorii fasciști în timpul celui de-al doilea război mondial. Peste 10 000 de cadre didactice din Iugoslavia au pierit în timpul războiului și peste 50% din instituțiile școlare au fost distruse [7]. În regiunile Bosnia și Herțegovina, din totalul de 1 043 școli primare existente înainte de război au mai rămas după război 139 școli în care se putea preda [8]. Chiar școlile care s-au deschis după război funcționau în condiții foarte grele, fiind lipsite de baza materială necesară desfășurării în bune condiții a procesului instructiv-educativ. Noua conducere de stat instaurată în Iugoslavia, după eliberare, a luat măsurile necesare pentru îndreptarea situației grele în care se găsea învățămîntul.

S-au luat măsuri pentru organizarea învățămîntului și restructurarea conținutului său, în așa fel încît să corespundă cerințelor ridicate de situația social-politică și economică nouă și de specificul Iugoslaviei ca stat multinațional.

În politica școlară, guvernul a plecat de la principiul democratizării instrucției și de la crearea condițiilor necesare pentru ridicarea nivelului cultural al poporului. În Constituția promulgată în 1945 se prevedea, prin paragraful 38, ridicarea nivelului cultural general al poporului, garantarea accesului la învățătură și cultură al tuturor cetățenilor indiferent de naționalitate și sex, obligativitatea și gratuitatea învățămîntului elementar de 7 ani și separarea școlii de biserică. Toate aceste prevederi au rămas în vigoare și prin promulgarea Constituției federale din 13 ianuarie 1953 — constituție care marchează un mare progres în descentralizarea și democratizarea instrucției publice, cît și prin constituția adoptată în 1963, care prevede obligativitatea învățămîntului elementar de 8 ani. După eliberare au crescut fondurile alocate pentru instrucție și educație și s-a reglementat învățămîntul de toate gradele.

În vederea lichidării analfabetismului s-au organizat în toată țara numeroase cursuri de alfabetizare pe care le-au urmat peste 2 500 000 de analfabeți și s-a creat o largă rețea de cursuri și școli speciale pentru adulții care sub regimul trecut n-au putut urma studiile elementare și medii. Această acțiune de alfabetizare a fost încredințată școlilor și în mod deosebit cadrelor didactice din învățămîntul primar. Învățătorii și profesorii care se ocupă cu alfabetizarea primesc în prealabil o pregătire specială.

Măsurile luate pentru extirparea analfabetismului au dus la scăderea procentului de analfabeți de la 44,5% existent la ultimul recensămînt, la 19,7% în 1961. Actualmente unele republici aproape nu au analfabeți (exemplu R.S. Slovenia are numai 1,8% analfabeți), pe cînd altele mai au încă un număr apreciabil de analfabeți

---

[5] Filipović Marijan, *Les hautes écoles en Yougoslavie*, Maison d'édition, Beograd, 1962, p. 9.

[6] Tomašević S. și Begtić M., *Formation professionnelle des cadres en Yougoslavie*, Beograd, 1961, p. 44.

[7] Idem, p. 12.

[8] Idem, p. 44.

(Bosnia și Herțegovina [9]). Specificăm însă că din procentul de analfabeți existent în 1961 mai mult de jumătate îl constituie persoanele în vîrstă de peste 50 ani. În unele regiuni, ca urmare a unor tradiții patriarhale, femeile ocupă procentul cel mai ridicat de analfabeți. Peste 70% din neștiutorii de carte recenzați în 1961 erau femei [10].

Adulții care au învățat deja să scrie și să citească urmează cursuri de un an, care cuprind materia prevăzută în cei 4 ani de curs primar. În Bosnia și Herțegovina există școli serale populare și muncitorești de 2 ani pentru acei muncitori și țărani care n-au avut posibilitatea să învețe la vîrsta școlară. Adulții care au terminat cursurile cu durată de 1 an sau de 2 ani primesc un certificat de absolvire a studiilor primare, pe baza căruia se pot înscrie la alte forme superioare de instrucție. Ei pot continua învățămîntul de gradul II, fie în clase speciale pentru adulți, existente pe lîngă licee și școli profesionale, fie în licee sau școli muncitorești superioare cu o durată de 2 ani, care corespund învățămîntului de gradul II. După frecventarea acestor școli muncitorești de 2 ani, adulții susțin „micul bacalaureat" și primesc o diplomă care permite titularului să se înscrie la alte școli profesionale și tehnice de un nivel mai ridicat, special organizate pentru muncitori. Aceste școli tehnice au același nivel și aceeași durată de studii cu școlile tehnice corespunzătoare pentru tineret. Muncitorii care absolvesc școlile tehnice primesc o diplomă care le permite să se înscrie într-o școală specială de grad superior. Alături de aceste școli tehnice, există pentru muncitori cursuri cu o durată variabilă, organizate în fiecare întreprindere și uzină, cu scopul perfecționării profesionale a muncitorilor. Între anii 1945—1949 aceste cursuri au constituit sursa principală de pregătire a mîinii de lucru calificate [11].

Datorită grijii deosebite pentru instrucția adulților, experții de la Institutul federal pentru studierea problemelor de învățămînt și școlare (Jugoslavschi zavodza proučavanje Školskih i prosvetnih pitanja) au trecut la elaborarea unei metodologii a învățămîntului cu adulții. În fiecare republică sînt organizate seminarii pentru înarmarea învățătorilor și profesorilor cu metodele cele mai eficace privitoare la desfășurarea activității instructiv-educative cu adulții. În cadrul departamentului de psihologie și pedagogie al Facultății de litere s-a prevăzut deschiderea unui ciclu de studii, cu scopul de a pregăti un număr de învățători și profesori specializați în învățămîntul pentru adulți și în cercetarea științifică în acest domeniu [12].

După eliberare, organizarea, structura și conținutul învățămîntului iugoslav au suferit schimbări radicale. Prin aceste schimbări s-a urmărit asigurarea unei instrucții și educații științifice, multilaterale, precum și o calificare profesională înaltă pentru toate cadrele necesare economiei și culturii naționale.

Toate republicile au depus eforturi susținute pentru constituirea unui sistem de învățămînt corespunzător noii dezvoltări economice și sociale existente în R.S.F.I. după cel de-al doilea război mondial. Fiecare republică a refăcut școlile și celelalte instituții de educație distruse în timpul războiului, a construit altele noi, utilate cu echipamentul și materialele necesare, a extins învățămîntul general obligatoriu, a completat rețeaua școlară cu noi tipuri de școli de toate gradele, a dezvoltat rapid învățămîntul profesional, tehnic și superior, care înainte de eliberarea țării a fost aproape inexistent. Aceste realizări au făcut să crească capacitat a de cuprindere în sistemul

[9] *Alphabétisation et enseignement des adultes*, 1964, Publication nr. 265, p. 193.

[10] *Alphabétisation et enseignement des adultes*, 1964, Publication, nr. 265, p. 193.

[11] *L'éducation dans le monde*. Organisation et statistique, UNESCO, Paris, 1955, p. 938.

[12] *Alphabétisation et enseignement des adultes*, 1964, Publication nr. 265, p. 194.

de învățămînt a unui număr din ce în ce mai mare de elevi.

Totodată, datorită creșterii nivelului de trai al populației și a drepturilor acordate poporului la cultură, a crescut afluența numărului fiilor de muncitori și țărani care învață.

Structura și organizarea sistemului de învățămînt existent în R.S.F. Iugoslavia este următoarea :

I. *Învățămîntul preșcolar* care se realizează în creșe, școli materne, grădinițe și cămine de copii, existente în orașe și întreprinderi mari, cît și pe lîngă cooperative agricole importante. În aceste instituții preșcolare sînt primiți copii pînă la vîrsta de 7 ani. Aci li se asigură o dezvoltare fizică sănătoasă, o pregătire intelectuală și o educație pe care se sprijină învățămîntul elementar.

În aceste instituții de învățămînt, copiii sînt organizați pe grupe formate din 15—30 copii de aceeași vîrstă. În cadrul grupei, copiii își desfășoară activitatea în colectiv și individual. Educatorii grupei mari intensifică activitatea de pregătire a copiilor pentru intrarea lor în învățămîntul elementar.

În ceea ce privește înființarea instituțiilor preșcolare, această sarcină revine comitetelor populare ale comunelor, comunităților de lucru și organizațiilor economice și sociale. Acestea asigură mijloacele materiale, localurile, cadrele didactice și sanitare, în timp ce părinții participă la cheltuieli în raport cu posibilitățile lor materiale. Căminele de copii însărcinate cu protecția și educarea copiilor fără părinți sînt întreținute complet de către stat.

Îndrumarea și controlul activității instituțiilor preșcolare se realizează prin consiliul pentru instrucție și cultură al comunelor și raioanelor. Grădinițele de copii permanente, în care copiii își petrec între 7 și 17 ore, s-au extins și la sate, înlocuind treptat grădinițele sezoniere.

II. *Învățămîntul elementar* este organizat astfel :

— Învățămîntul obligatoriu pentru copiii de vîrstă școlară.

— Învățămîntul elementar special pentru adulții care nu au avut posibilitatea să învețe în copilărie.

În primii ani după război, în R.S.F.I. a existat învățămîntul obligatoriu de 4 ani. Înfăptuirea acestui învățămînt a constituit în acea perioadă o realizare valoroasă a poporului iugoslav și totodată o condiție obligatorie pentru a nu se mai genera analfabetismul.

În 1955 în unele republici a fost promulgată legea cu privire la obligativitatea învățămîntului de 8 ani pentru toți copiii de la 7 la 15 ani, iar prin reforma învățămîntului din 1958 s-a trecut la generalizarea învățămîntului de 8 ani în toate republicile. Pe baza acestei legi, școala obligatorie de 8 ani a luat locul, progresiv, învățămîntului primar de 4 ani, acolo unde condițiile materiale au permis acest fapt. Fiecare republică din cadrul R.S.F. Iugoslavia organizează învățămîntul obligatoriu după posibilitățile materiale de care dispune, însă tendința comună a tuturor este să facă din școala de 8 ani (osmoletka) tipul unic de școală obligatorie.

Școala generală obligatorie de 8 ani (osmoletka) cuprinde două cicluri : primele patru clase elementare, constituie primul ciclu, iar cele patru clase primare superioare al doilea ciclu. Cursul superior al școlii generale obligatorii de 8 ani își desfășoară activitatea instructiv-educativă după programa cursului inferior al liceelor. De aceea, absolvenții ambelor cursuri primesc același certificat de studii, denumit „micul bacalaureat", pe baza căruia se pot înscrie în cursul superior al liceului. În unele republici intrarea în liceu se face în urma unui examen.

Școala generală de 8 ani asigură baza instrucției generale și o educație corespunzătoare cerințelor societății socialiste. Absol-

venții ei pot intra atît la liceu, cît și în producție.

În satele sau în localitățile unde nu există condițiile necesare pentru deschiderea școlii de 8 ani, școala primară de 4 ani este prelungită cu o școală complimentară sau primară superioară, cu durata de studii de 2 ani. Aceste școli sînt provizorii și posedă programe de învățămînt care diferă de programele cursului superior al școlii generale de 8 ani și de programele cursului inferior ale liceului. De aceea, elevii școlilor complimentare nu pot trece în cursul superior al școlii generale de 8 ani decît dacă în prealabil susțin un examen.

Școala generală de 8 ani înarmează pe elevi nu numai cu o cultură generală, dar și cu bazele unei culturi tehnice generale, cu cunoștințe și deprinderi politehnice. Introducerea învățămîntului politehnic în această școală urmărește trezirea interesului elevilor pentru tehnica modernă, formarea la aceștia a deprinderii de a utiliza uneltele, instrumentele și mașinile simple, obișnuirea lor cu disciplina muncii.

Un loc important ocupă în școala obligatorie de 8 ani predarea limbilor străine. Începînd cu clasa a V-a (în unele școli unde există profesor de specialitate predarea limbii străine se face încă din clasa a IV-a) se predă obligatoriu o limbă străină, de circulație internațională, care poate fi engleza, franceza, rusa sau germana, aceasta depinzînd de alegerea pe care o fac elevii.

R.S.F. Iugoslavia a obținut succese remarcabile în extinderea învățămîntului obligatoriu de 8 ani. În anul 1962—1963, numărul total al școlilor primare existente în R.S.F.I. a crescut cu 60% față de anul 1938—1939, numărul elevilor cuprinși în aceste școli a crescut cu 100%, iar al învățătorilor cu 130%.

Ritmul cel mai înalt de construcție a școlilor primare a fost între anii 1941—1951. În ultimii 10 ani numărul total al elevilor cuprinși în învățămîntul primar a crescut de la 1 809 482 elevi existenți în anul 1953, la 2 960 000 elevi în anul 1963, iar numărul total al învățătorilor care predau în școala primară s-a dublat în această perioadă de zece ani [13].

Rezultatele obținute de poporul iugoslav în dezvoltarea învățămîntului în cele două decenii de la eliberare sînt mult mai mari decît reflectă procentele sus-amintite, dacă ținem seama de distrugerile materiale și umane masive provocate Iugoslaviei de către cotropitorii fasciști, în timpul celui de-al doilea război mondial.

În vederea generalizării învățămîntului obligatoriu de 8 ani, se prevede ca în perioada celui de-al doilea plan cincinal — 1961-1965 — 92,5% din copii să fie cuprinși în această formă de învățămînt. Investițiile școlare pentru înfăptuirea unui asemenea obiectiv se vor ridica la 95 miliarde de dinari [14].

III. *Învățămîntul de gradul II (învățămîntul mediu)* cuprinde mai multe tipuri de școli :

a) Școala de cultură generală (liceul), care urmărește să lărgească și să aprofundeze cunoștințele despre natură și societate, precum și deprinderile practice acumulate de elevi în școala primară.

b) Școlile tehnice și profesionale, care asigură cadre calificate pentru industrie, agricultură și pentru alte sectoare de activitate : transport, comerț, sănătate și alte servicii publice.

c) Școala pedagogică, care asigură cadre calificate pentru învățămînt.

d) Școlile speciale (învățămîntul mediu artistic : școli de muzică, de artă, de pictură etc.).

Liceul este compus din două cicluri : inferior (4 ani de studii) și superior (4 ani de studii). În cursul inferior al liceului

---

[13] Procentele sînt calculate de noi pe baza datelor culese din lucrările : *Petit manuel statistique de la Yougoslavie*, Beograd, 1964, p. 87, 88 și Tomašević S., Begtić M., *Formation professionnelle des cadres en Yougoslavie*, Beograd, 1961, p. 54.

[14] Tomašević S. și Begtić M., *Formation professionnelle des cadres en Yougoslavie*, Beograd, 1961, p. 23.

sau în cursul superior al şcolii generale de 8 ani, pot intra absolvenţii şcolii elementare, pe baza certificatului de absolvire. În cursul superior al liceului se pot înscrie absolvenţii ciclului inferior şi ai şcolii de 8 ani, posesori ai certificatului denumit „micul bacalaureat". Intrarea în cursul superior al liceului se face pe bază de examen. Elevii vin în şcoala de gradul II cu fişa şcolară, medicală şi psihică din şcoala elementară, ceea ce permite cadrelor didactice să urmărească dezvoltarea lor şi să ia măsurile instructiv-educative ce se impun pentru fiecare elev.

La absolvirea ciclului superior al liceului se susţine examenul de bacalaureat. Bacalaureatul constă într-o lucrare (studiu) pe care elevul trebuie să o facă în cursul anului şcolar, apoi dintr-un examen scris la limba maternă şi un examen oral, în cadrul căruia elevul îşi susţine lucrarea în faţa comisiei de examinare. Temele lucrării sînt alese din materiile învăţate. Absolvenţii liceului, pe baza certificatelor de bacalaureat, au dreptul să se înscrie în universităţi, în şcoli superioare speciale, în academii şi să susţină examenul de admitere.

Liceele sînt împărţite în secţii, începînd din anul II al ciclului superior. Ele au o secţie de ştiinţele naturale şi de matematică şi alta de sociologie şi de lingvistică. După necesitate există posibilitatea să se înfiinţeze şi alte secţii (de exemplu secţia clasică). Elevii îşi aleg secţia pe care o doresc. *Repartizarea lor pe secţii permite o mai* bună individualizare a învăţămîntului şi facilitează orientarea elevilor în alegerea viitoarei lor profesiuni.

Liceul asigură o instrucţie generală largă, care serveşte ca bază pentru pregătirea profesională a viitorilor specialişti destinaţi pentru diferite ramuri ale economiei, ştiinţei, culturii şi vieţii publice. În liceu o mare atenţie se acordă instrucţiei moderne, adică acelui ansamblu de cunoştinţe care stă la baza cuceririlor ştiinţei, tehnicii şi culturii contemporane universale, precum şi educaţiei politehnice.

Munca în producţie este considerată, în cadrul liceului din R.S.F.I., ca o componentă *importantă a instrucţiei generale* moderne. Lucrînd în producţie, elevii din liceu învaţă să cunoască unele elemente ale proceselor tehnologice, principiile tehnice şi economice de organizare a producţiei sociale. Munca în producţie este desfăşurată de elevi în cursul studiilor şi durează 15 zile pe an. Ea se bazează pe aplicarea cunoştinţelor acumulate prin predarea bazelor ştiinţelor şi în primul rînd a disciplinelor despre natură şi a cursurilor de instrucţie politehnică.

Cursurile practice facultative şi activităţile libere ocupă un loc important în cadrul instrucţiei şi educaţiei din liceu. Pe de o parte, ele contribuie la educaţia morală şi socială a elevilor, iar pe de altă parte, lărgesc şi actualizează materia însuşită şi în acelaşi timp ajută la legarea tot mai strînsă a şcolii de viaţa socială.

Planurile şi programele de învăţămînt ale şcolii de toate gradele diferă de la o republică la alta, în funcţie de nevoile şi de condiţiile specifice fiecărei republici. Ele sînt inspirate de aceeaşi concepţie despre natură şi societate — concepţia materialist-dialectică şi se bazează pe aceleaşi principii pedagogice. Diferenţa între programele şcolare nu este de principiu şi nici esenţială, ci constă în denumirea şi în repartizarea obiectelor de învăţămînt pe clase, precum şi în numărul de ore acordat acestor obiecte în diferite clase.

În perioada de după război, în R.S.F.I. numărul elevilor cuprinşi în licee a crescut. Totuşi, datele statistice arată că acest tip de şcoală *nu s-a dezvoltat aşa cum s-au dez*voltat celelalte tipuri de şcoli, îndeosebi şcolile primare şi profesionale. Cauza este considerată dezvoltarea rapidă a capacităţii de cuprindere în şcolile profesionale, precum şi preferinţa tineretului pentru pregătirea profesională [15].

[15] Tomašević S. şi Begtić M., *Formation professionnelle des cadres en Yougoslavie*, Beograd, 1961, p. 59.

Şcolile tehnice şi profesionale au o durată de studiu care poate fi — după necesităţi — între 2—4 sau 5 ani, în raport cu greutatea profesiei sau a specialităţii pe care urmează să şi-o însuşească elevii şi cu gradul de calificare stabilit să-l dea absolventului. Elevii acestor tipuri de şcoli îşi formează priceperi şi deprinderi practice de muncă, primesc cunoştinţele profesionale şi tehnice într-o anumită specialitate pe care o vor practica, precum şi unele cunoştinţe de cultură generală.

Învăţămîntul tehnic şi profesional a fost insuficient dezvoltat în Iugoslavia sub regimul de exploatare burghezo-moşieresc, aceasta fiind o consecinţă atît a slabei dezvoltări economice a ţării, cît şi a situaţiei ei de semi-colonie a capitalului străin, capital care introduce în diferite ramuri ale economiei iugoslave pe specialiştii săi. După eliberare, ca urmare a dezvoltării intensive şi continue a economiei naţionale, ca urmare a folosirii tehnicei noi, precum şi a profundelor schimbări survenite în structura economică a ţării şi în structura populaţiei în general, s-a resimţit o permanentă nevoie de cadre calificate. În vederea satisfacerii acestor necesităţi s-a dezvoltat învăţămîntul profesional. Reţeaua şcolilor tehnice şi profesionale, numărul elevilor cuprinşi în aceste şcoli, au crescut continuu, începînd cu perioada imediată de după război.

Pentru a se putea dirija mai bine dezvoltarea acestui învăţămînt, Comitetul pentru ştiinţă şi cultură a preluat sub conducerea sa un număr important de şcoli profesionale care înainte erau conduse de către ministerele de resort. El a creat în 1948 un departament al învăţămîntului profesional. Prin legea generală asupra învăţămîntului promulgată în 1955 s-au trasat liniile generale ale dezvoltării învăţămîntului tehnic şi profesional, iar prin reforma învăţămîntului din 1958 şi prin regulamentele elaborate ulterior s-a stabilit clar fizionomia acestui tip de învăţămînt.

În anul şcolar 1958—1959 în cele 1 534 de şcoli profesionale existente (şcoli pentru pregătirea muncitorilor calificaţi, şcoli de grad secundar pentru pregătirea cadrelor de învăţămînt, şcoli secundare pentru cadrele profesionale, şcoli de arte frumoase de gradul I şi II, şcoli de economie etc.), erau cuprinşi mai mult de 250 000 elevi [16].

Rezoluţia adoptată de Skupscina federală (Adunarea populară federală) în 1960, cu privire la pregătirea cadrelor, ca şi prevederile celui de-al doilea plan cincinal de dezvoltare a economiei naţionale pentru anii 1961—1965, au dat un şi mai mare impuls extinderii învăţămîntului tehnic şi profesional.

În decursul ultimilor cinci ani s-au produs mari schimbări în structura economică a Iugoslaviei, producţia industrială a crescut cu un ritm anual de 13%, iar producţia agricolă cu aproximativ 8% în medie pe an, ceea ce a făcut ca în economie şi în serviciile publice să se creeze în această perioadă aproximativ un milion de posturi libere. Aceasta înseamnă că ritmul anual de creştere a locurilor de muncă în producţie a fost de 5,6% [17]. Ţinînd seama de aceste necesităţi, în cel de-al doilea plan cincinal s-a prevăzut specializarea a peste 600 000 de muncitori şi tehnicieni. Din aceştia, circa 85 000 urmau să fie funcţionari, tehnicieni şi alte categorii de cadre cu studii speciale superioare, 168 000 absolvenţi ai şcolii secundare, 82 000 lucrători cu înaltă calificare şi 325 000 muncitori calificaţi [18].

În vederea pregătirii acestor specialişti s-a mărit reţeaua de şcoli profesionale, de facultăţi şi institute tehnice, s-a mărit continuu numărul elevilor şi studenţilor cuprinşi în aceste instituţii. În anul 1963 numărul elevilor şcolilor profesionale a crescut de la 250 000 — cît era în 1959 — la 332 000. Numărul total al şcolilor profesionale existente în 1963 a crescut cu 52% faţă de anul şcolar 1938—1939, al elevilor cuprinşi în

[16] Tomašević S. şi Begtić M., *Formation professionnelle des cadres en Yougoslavie*, Beograd, 1961, p. 7.
[17] Ibidem, p. 21.
[18] Ibidem, p. 21.

aceste şcoli a crescut cu 275%, iar al cadrelor didactice care deservesc acest învăţămînt cu 140% [19].

In R.S.F. Iugoslavia există următoarele feluri de şcoli profesionale de gradul II şi superioare :

Şcolile de ucenici pentru pregătirea muncitorilor calificaţi, în care intră absolvenţii şcolii primare de 4 sau de 8 ani. Ele au o durată de studii între 2 pînă la 4 ani. In urma unui examen, elevii acestor şcoli primesc o diplomă de muncitor calificat pe baza căreia se pot înscrie la şcoala de maiştri. In prezent, spre deosebire de trecut, elevii acestor şcoli primesc cunoştinţe de cultură generală şi profesionale, pe lîngă deprinderile practice, iar munca lor productivă în întreprindere are o durată mult mai scurtă (nu depăşeşte 30—36 ore săptămînal) şi e mai bine reglementată.

Şcolile de maiştri au o durată de 3 ani şi pregătesc muncitori cu o calificare mai înaltă pentru industrie şi pentru alte ramuri ale economiei naţionale. Ele primesc muncitori calificaţi cu un stagiu de cel puţin 3 ani în producţie. Invăţămîntul în aceste şcoli este înainte de toate teoretic. Elevii şcolilor de maiştri continuă să lucreze în meseria lor în timpul studiilor.

Şcolile medii profesionale au o durată de studii între 2 şi 5 ani (după exigenţele impuse de meserie) şi pregătesc cadre calificate pentru executarea muncilor profesionale în economie şi în viaţa publică. In categoria acestora intră : şcolile tehnice, şcolile agricole, şcolile de transport, şcolile de silvicultură, şcolile economice, şcolile de medicină, şcolile de geodezie şi alte şcoli medii profesionale. Se pot înscrie la aceste şcoli absolvenţii şcolii de 8 ani sau elevi care au urmat cursul ciclului inferior al liceului.

Şcolile profesionale superioare au o durată de 2—3 ani de studii şi pregătesc specialişti cu o înaltă calificare pentru toate ramurile economiei şi vieţii publice. Ele nu au rang de facultate, dar absolvenţii acestor şcoli pot intra în facultăţile corespunzătoare şi li se echivalează un număr de examene şi de semestre de studii.

Actualmente, în categoria şcolilor profesionale superioare sînt incluse : şcolile pedagogice superioare (durata 2—3 ani), şcolile superioare navale (durata 2 ani), şcolile superioare ale Ministerului de interne (durata 2 ani), şcoala superioară de ziaristică de la Zagreb (durata 2 ani), şcolile superioare comerciale şi altele.

Centrele şcolare pentru pregătirea profesională sînt instituţii unice de pregătire a muncitorilor şi tehnicienilor de toate gradele şi pentru toate ramurile economiei. Ele, după părerea unor specialişti iugoslavi, dau rezultate considerabile, de aceea se prevede că în perioada următoare de dezvoltare a ţării ele vor înlocui şcolile profesionale.

Centrele de pregătire şi perfecţionare profesională a adulţilor sînt astăzi larg dezvoltate în Iugoslavia. Există centre pentru pregătirea profesională a muncitorilor şi a altor cadre de producţie. In afară de pregătirea printr-un sistem de şcoli profesionale există şi pregătirea profesională la locul de muncă, care urmăreşte să dea o profesie adulţilor, să aprofundeze cunoştinţele muncitorilor specialişti, maiştrilor etc.

Alt *tip de şcoli medii îl reprezintă şcolile pedagogice*, care au o durată de 4 ani de studii şi pregătesc cadre didactice pentru învăţămîntul elementar, pentru educaţia preşcolară, pentru toate tipurile de şcoli şi instituţii de instrucţie generală, pentru adulţi şi în general pentru învăţămîntul de gradul I. In şcolile pedagogice se primesc absolvenţii ciclului I al învăţămîntului mediu (inclusiv absolvenţii şcolilor de 8 ani). Pe lîngă fiecare şcoală pedagogică există o şcoală primară pentru practica pedagogică. In şcolile pedagogice din Serbia s-au introdus seminarii de pedagogie şi istoria pedagogiei, în afară de cursurile respective.

[19] Procentele sînt calculate de noi pe baza datelor culese din lucrarea : *Petit manuel statistique de la Yougoslavie*, Beograd, 1964, p. 88.

În R.S.F. Jugoslavia există următoarele feluri de *şcoli pedagogice*: *şcoli pedagogice de educatoare* (pentru învăţămîntul preşcolar), *şcoli pedagogice pentru învăţători*, *şcoli medii de cultură fizică*, *şcoli medii de meserii*, *şcoli pedagogice de arte grafice*, *şcoli pedagogice de croitorie*.

Şcolile superioare pedagogice au durata de studii de 2 pînă la 3 ani şi pregătesc profesorii pentru primul ciclu al învăţămîntului de gradul II. Studenţii îşi consacră timpul în această perioadă studierii unui grup de 3—4 discipline.

Profesorii necesari claselor superioare de liceu, cei ai şcolilor pedagogice sînt pregătiţi în cadrul facultăţilor.

IV. *Învăţămîntul superior* este realizat prin universităţi, academii şi şcoli înalte tehnice. Toate aceste instituţii de învăţămînt superior urmăresc să pregătească atît cadre de predare, cît şi cadre de cercetare ştiinţifică; în general, pregătesc specialişti cu înaltă calificare, pentru toate ramurile ştiinţei, culturii şi economiei.

Învăţămîntul superior s-a dezvoltat independent în fiecare republică şi a fost dezvoltat considerabil după eliberarea ţării. Numărul instituţiilor de învăţămînt superior a fost în anul 1963 de zece ori mai mare decît în anul şcolar 1938—1939, numărul studenţilor cuprinşi în instituţii a fost de aproximativ 10 ori mai mare, iar al cadrelor universitare de 11,5 mai mare.[20]

Congresul al VIII-lea al Uniunii Comuniştilor din Iugoslavia, care a avut loc în decembrie 1964, a acordat o atenţie deosebită problemei educaţiei şi instrucţiei tineretului, ca factor de mare importanţă pentru dezvoltarea relaţiilor socialiste din R.S.F. Iugoslavia.

În lumina documentelor Congresului, instituţiile de educaţie şi instrucţie au sarcina să lupte pentru afirmarea conţinutului umanist-socialist al educaţiei şi instrucţiei, pentru introducerea unei gîndiri ştiinţifice contemporane şi progresiste în educaţie şi instrucţie, pentru înlăturarea consecventă şi combaterea tuturor elementelor naţionaliste, idealiste şi conservatoare din planurile de învăţămînt, din programele, din manualele şcolare şi din învăţămînt în general.

Lector univ. DIDINA BĂRBULESCU

---

[20] Procentele sînt calculate de noi pe baza datelor existente în *Petit manuel statistique de la Yougoslavie*, Beograd, 1964, p. 91.

TEMATICA

Revistei de pedagogie pe anul 1965 și de perspectivă

Sarcinile trasate școlii pe linie de partid și de stat cer ca Revista de pedagogie să aducă o contribuție activă la dezvoltarea și la lămurirea problemelor teoretice pe care le ridică activitatea instructiv-educativă, la generalizarea experienței pozitive a școlii și a cadrelor didactice, pentru a veni astfel în sprijinul muncii învățătorilor și profesorilor care pregătesc tînăra noastră generație. Călăuziți de învățămintele ce decurg din Declarația cu privire la poziția Partidului Muncitoresc Român în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale adoptată de Plenara lărgită a C.C. al P.M.R. din aprilie 1964, Revista de pedagogie va publica în anul acesta articole tratînd temele majore ale școlii, orientîndu-se, îndeosebi, în direcția dezbaterii unor probleme actuale, cum sînt: sporirea eficienței învățămîntului de opt ani și a școlii de cultură generală, valorificarea moștenirii pedagogice românești, cunoașterea cuceririlor științifice și culturale obținute pe plan mondial.

Și în anul acesta în revistă vor apare articole privind bazele teoretice ale pedagogiei, educația comunistă a elevilor, probleme de didactică, cu accent pe aspectul modernizării învățămîntului și perfecționarea metodicii de predare, probleme de învățămînt preșcolar, activitatea în școlile speciale, studii de istoria pedagogiei și de pedagogie comparată etc.

Redacția Revistei de pedagogie solicită pe această cale colaborarea cadrelor didactice cu o experiență valoroasă în domeniul instrucției și al educației, a cadrelor de specialitate din universități, institute pedagogice și I.P.C.D.-uri, a cercetătorilor și a tuturor celor care răspund de instruirea și educarea tineretului școlar.

Planul tematic este doar un îndreptar. El cuprinde probleme care au stat în atenția revistei noastre și în anii trecuți, la care s-au adăugat aspecte noi, legate de sarcinile actuale ale școlii noastre. Avînd un caracter orientativ, planul tematic poate fi îmbogățit prin propunerile colaboratorilor. Precizăm că — în cadrul temelor care au un caracter mai general — autorii își pot alege diferite subiecte care să abordeze unul sau cîteva aspecte ale problemei respective.

Pentru a ușura consultarea planului tematic de către cadrele didactice, am menținut — în prezentarea lui — atît criteriul grupării tematicii pe probleme, cît și pe acela al grupării tematicii pe grade de învățămînt.

I. BAZELE TEORETICE ALE PEDAGOGIEI

— Filozofia marxist-leninistă, baza metodologică a pedagogiei științifice.

— Despre sistemul științelor pedagogice. Apariția unor noi ramuri ale pedagogiei — pedagogia profesională, educația adulților etc.

— Cu privire la problema legilor în pedagogie (raportul dintre legi și principii).

— Obiectul pedagogiei și raportul său cu obiectul disciplinelor înrudite.

— Raportul dintre educație și dezvoltare.

— Înțelegerea actuală a particularităților de vîrstă și organizarea metodică a procesului de învățămînt.

— Legarea de viață, de producție a cunoștințelor teoretice dobîndite de elevi în școală.

— Raportul dintre instrucția generală, profesională și politehnică în învățămîntul profesional și tehnic.

— Cerințele obiective ale societății socialiste față de învățămîntul de cultură generală, profesional și tehnic.

— Probleme actuale ale metodologiei cercetării în domeniul științelor pedagogice — pedagogia și cibernetica, modelarea și procesul formării deprinderilor, cercetarea sociologică și pedagogia.

II. PROBLEME DE EDUCAȚIE COMUNISTĂ

— Metodica cercetărilor privind problemele educației tineretului școlar.

— Activitatea complexă a cadrelor didactice pentru formarea profilului spiritual al elevilor noștri.

— Contribuția diferitelor obiecte de învățămînt la formarea concepției științifice despre lume și viață la elevi.

— Despre creșterea eficienței educative a lecțiilor.

— Cercetarea procesului de educație a elevilor în spiritul moralei comuniste (etapele acestui proces, metodele folosite și corelația lor).

— Educația elevilor în spiritul atitudinii conștiente față de muncă și al răspunderii față de îndatoririle lor de școlari.

— Studiul importanței motivelor în activitatea elevilor și orientarea lor profesională.

— Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar. Unitatea dintre conștiința patriotică și conduita patriotică.

— Educarea elevilor în spiritul păcii, prieteniei și înțelegerii între popoare.

— Rolul opiniei colectivului în formarea trăsăturilor pozitive de voință și de caracter, în închegarea colectivului clasei și al școlii.

— Procesul formării colectivului de elevi în școala de cultură generală ; structura și tipurile colectivelor de elevi ; metodica conducerii și autoconducerii colectivului de elevi ; importanța educativă a tradițiilor școlare.

— Caracterul de sistem al muncii educative din școală și necesitatea planificării ei.

— Munca dirigintelui — factor important în educația comunistă a elevilor (sistemul activității dirigintelui, metodica studierii și caracterizării psiho-pedagogice a elevilor, metode și procedee folosite de diriginte, rolul dirigintelui în realizarea unității de cerințe educative).

— Procesul și metodele educării disciplinei conștiente la elevii de diferite vîrste.

— Probleme de psihologia educației (educarea atenției, memoriei, gîndirii, imaginației, sentimentelor și voinței).

— Metodica muncii organizațiilor U.T.M. și de pionieri pentru educarea înaltelor trăsături de caracter la elevi.

— Rolul instituțiilor de copii și tineret în educarea elevilor.

— Eficiența educativă a activităților extrașcolare și în afara lecțiilor.

— Rolul educativ al activității bibliotecilor școlare, al presei pentru copii și tineret, al emisiunilor de radio și televiziune și al spectacolelor în educația comunistă a elevilor.

— Contribuția educației estetice și a educației fizice la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor.

— Necesitatea unui sistem al muncii de colaborare a școlii cu familia în vederea educației copiilor (eficiența propagandei pedagogice în rîndul părinților, a consultațiilor date de diriginți etc).

— Colaborarea școlii cu familia și cu organizațiile de pionieri și U.T.M.

III. PROBLEME DE DIDACTICĂ

— Despre metodica cercetărilor de didactică (în domeniul metodelor de predare, al îmbunătățirii conținutului învățămîntului, al organizării procesului de învățămînt, al folosirii experimentului, al instruirii programate etc).

— Eficiența învățămîntului de 8 ani și a școlii medii de cultură generală din țara noastră. Contribuția lor la pregătirea pentru viață a tinerei generații.

— Corelația dintre cunoștințele predate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt în școala de cultură generală.

— Formarea intereselor de cunoaștere la elevi în procesul de învățămînt.

— Probleme pedagogice și psihologice ale experimentării predării pe obiecte de către mai mulți profesori la clasele I—IV.

— Probleme privind tipologia lecției.

— Contribuții la metodica predării diferitelor obiecte de învățămînt în școala de 8 ani.

— Respectarea principiilor pedagogice în elaborarea orarului școlar.

— Căi noi privind evitarea supraîncărcării elevilor.

— Metodica unei juste evidențe și criteriile aprecierii cunoștințelor elevilor.

— Despre metodele formării deprinderilor de muncă independentă la elevi.

— Din experiența pozitivă a profesorilor fără corigenți și repetenți.

— Probleme ale predării științelor sociale în școală (tratarea în cadrul lecțiilor de economie politică și socialism științific a unității dintre teoria și practica construirii socialismului la noi în țară, oglindirea problemelor actuale în cadrul lecțiilor, folosirea literaturii beletristice în predarea cunoștințelor de marxism-leninism ș.a.).

— Modernizarea învățământului matematic în școala de cultură generală (studii și experimente în domeniul modernizării conținutului și predării matematicii la clasele mici și în cursul mediu al școlii).

— Organizarea lucrărilor practice de laborator la chimie și la fizică.

— Corelația dintre predarea științelor naturale și predarea obiectului „Agricultura". Contribuții la metodica predării obiectului „Agricultura" în școală.

— Rolul și conținutul aplicațiilor și lucrărilor practice în predarea cunoștințelor de agricultură în școala generală de 8 ani.

— Probleme ale studiului limbii și literaturii române în școală (stabilirea unui sistem logic de predare a noțiunilor și categoriilor gramaticale la elevi, corelația dintre scris-citit la clasele mici, stimularea lecturii particulare a elevilor, activității creatoare a elevilor în domeniul literaturii, programarea în predarea gramaticii).

— Principiul fonetic în predarea limbilor străine. Metode și procedee în predarea limbilor străine în școala de 8 ani și în școala medie (cursul introductiv, însușirea construcțiilor tip, dezvoltarea exprimării orale, folosirea mijloacelor audio-vizuale, elemente de instruire programată).

— Probleme privind metodica predării muzicii, caligrafiei, desenului și educației fizice în școală.

— Conținutul și metodica activităților practice în școala de 8 ani.

— Dezvoltarea gîndirii tehnice a elevilor.

— Specificul legării învățămîntului de practică în școala serală.

— Organizarea și metodica vizitelor și excursiilor în producție.

— Probleme privind psihologia învățării (formarea acțiunilor mintale, însușirea cunoștințelor în cadrul diferitelor obiecte, studiul motivelor învățării, geneza, treptele și tipurile de motivație).

— Metodica folosirii materialului didactic, a mijloacelor audio-vizuale, pentru creșterea eficienței procesului de învățămînt, (metodica folosirii filmului și televiziunii în procesul de predare, a utilizării diapozitivelor la clasele mici, a discurilor și benzilor de magnetofon în predarea limbilor străine).

— Activitatea în cabinetele și în laboratoarele școlare și contribuția ei la formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi.

— Metodica activității în cercurile pe obiecte, în cercurile sportive și tehnice din școală și în cercurile de la Casele și Palatele pionierilor, pentru cultivarea spiritului de investigație și a activității creatoare a elevilor.

— Probleme specifice ale învățământului din școlile pedagogice.

— Corelația dintre disciplinele de cultură generală și cele de specialitate în școlile de artă și în cele cu program de educație fizică.

— Principii și metode de predare a disciplinelor de specialitate în școlile de cultură generală cu program special (artă, educație fizică).

— Eficiența muncii metodice desfășurate în școală și la nivelul raional, orășenesc, regional (despre activitatea consiliului pedagogic, a comisiilor metodice, a cercurilor pedagogice, a cabinetelor pedagogice etc.).

— Despre sistemul muncii de conducere și îndrumare de către director a procesului instructiv-educativ.

— Rolul pedagogului din internate și case de copii în pregătirea temelor pentru acasă de către elevi.

— Rolul inspecției școlare în ridicarea nivelului învățământului nostru.

— Probleme pedagogice ale învățământului seral și fără frecvență (formarea deprinderilor de muncă independentă, predarea matematicii și fizicii în lumina principiilor învățământului programat etc.).

— Concluzii pedagogice rezultate în urma examenelor de absolvire și de maturitate din școli.

— Despre pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru școala de 8 ani.

IV. PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PREȘCOLAR

— Raportul dintre perceperea senzorială și cuvînt în cadrul activităților obligatorii.

— Reflectarea aspectelor vieții sociale în jocurile de creație și îndrumarea acestor jocuri de către educatoare.

— Discuții pe plan internațional asupra jocurilor din grădinițele de copii.

— Organizarea și conducerea activităților alese de copii, factor important în educarea și disciplinarea colectivului de copii.

— Contribuția grădiniței la pregătirea copiilor pentru școală.

— Cunoașterea naturii de către copiii preșcolari și importanța ei în formarea primelor noțiuni cu caracter științific.

— Probleme ale formării la copiii preșcolari a noțiunii de număr și a deprinderilor de calcul oral.

— Formarea calităților morale prin muncă la copiii de vîrstă preșcolară.

— Folosirea mijloacelor audio-vizuale în grădinițele de copii.

— Respectarea criteriilor pedagogice și psihologice în programarea prototipurilor pentru jucării.

— Activitatea educatoarei în condițiile grupei combinate.

— Literatura pentru copii și importanța ei în educația morală a preșcolarilor. Metodica folosirii ei la diferite grupe de vîrstă.

— Unele aspecte privind educația estetică în grădiniță.

— Probleme ale educației fizice în grădinița de copii.

V. PROBLEME ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SPECIAL

— Aplicarea principiilor didactice generale și a metodelor de învățămînt în munca cu diferite categorii de deficienți.

— Organizarea și desfășurarea lecțiilor și a altor forme de activitate didactică în școlile speciale.

— Cu privire la diferite cauze ale insuccesului în munca de instruire și de educare a unor elevi din școlile de masă. Deficiența mintală propriu-zisă și stările asemănătoare. Necesitatea măsurilor diferențiate de cercetare.

— Din experiența muncii de cercetare a deficienților de vorbire la elevii din învățămîntul preșcolar și din școlile de masă. Despre activitatea centrelor logopedice.

— Aspecte ale muncii educative în școlile speciale. Activitatea extrașcolară cu copiii deficienți.

— Din experiența pregătirii profesionale a deficienților și a încadrării lor în producție.

— Probleme ale învățămîntului preșcolar pentru copiii deficienți.

— Tehnica modernă și defectologia.

VI. PROBLEME DE ISTORIA PEDAGOGIEI

— Discuții în legătură cu Tratatul de istoria pedagogiei din România.

— Studii cu privire la anumite epoci din istoria școlii și gîndirii pedagogice din țara noastră.

— Figuri de pedagogi din istoria învățămîntului românesc.

— Contribuția unor oameni de cultură la dezvoltarea învățămîntului și pedagogiei din țara noastră.

— Studii privind istoria pedagogiei universale.

— Studii cu privire la metodologia cercetărilor de istoria pedagogiei.

— Îndrumări metodice pentru alcătuirea unor monografii școlare.

VII. ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DE PESTE HOTARE

— Studii de pedagogie comparată.

— Lupta partidelor comuniste și muncitorești din țările capitaliste pentru un învățămînt democratic și științific.

— Progresul tehnico-științific și dezvoltarea învățămîntului în diferite țări.

— Probleme ale instrucției și educației copiilor din țările eliberate de sub jugul colonial și din țările coloniale.

— Orientări contemporane în pedagogia și în psihologia pedagogică de peste hotare.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

INTREPRINDEREA POLIGRAFICA „GRAFICA NOUA" II, BUCUREȘTI — c. 7150

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74.

43416

Lei 5

Bibliotecile Sibiu
T 3955

2
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

STUDII ȘI CERCETĂRI

Marin Vișan: Despre metodologia și orientarea modernă a cercetărilor de didactică

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Probleme pedagogice ale activității specifice organizațiilor U.T.M. din școli

Ana Bogdan-Tucicov și *Anca Miron:* Unele particularități ale înțelegerii fenomenelor social-istorice de către școlarii mici

A. Cosmovici și *C. Logofătu:* Însemnătatea atitudinii adoptate în procesul înțelegerii metaforei

D. Damaschin, Gh. Anastasiu și *I. Marcu:* Mijloace moderne pentru instruirea nevăzătorilor

Gheorghe Pîrnuță: Documente cu privire la începuturile școlilor de fete din Țara Romînească

CONSULTAȚII-DISCUȚII-CRONICA

Dumitru Salade: Din nou despre munca dirigintelui

Silvestru Patița: Sporirea eficienței muncii din comisiile metodice

Olga Supek: Sugestii privind aplicarea programei școlare de educație fizică la clasele I—IV în trimestrul al doilea

Ioan Giurgiu: Folosirea proiecțiilor în predarea fizicii

Alexandrina Lovinescu: Procedee folosite pentru înțelegerea unor forme elementare de calcul abstract de către preșcolarii grupei mari.

Medeea Bunescu: Consfătuirea privind predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV.

DE PESTE HOTARE

Eugen Novicicov: Unele aspecte ale cercetării procesului de instruire în S.U.A.

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Virgil Radulian: „Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii".

Florica Andreescu și *Suzana Kun:* „Gimnastica pentru preșcolari".

1930

(97)

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

f 3955

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 2 *februarie, 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Marin Vișan: Despre metodologia și orientarea modernă a cercetărilor de didactică . . . 5

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Probleme pedagogice ale activității specifice organizațiilor U.T.M. din școli . . . 13

Ana Bogdan-Tucicov și *Anca Miron:* Unele particularități ale înțelegerii fenomenelor social-istorice de către școlarii mici . . . 24

A. Cosmovici și *C. Logofătu:* Însemnătatea atitudinii adoptate în procesul înțelegerii metaforei . . . 39

D. Damaschin, Gh. Anastasiu și *I. Marcu:* Mijloace moderne pentru instruirea nevăzătorilor . . . 51

Gheorghe Pirnuță: Documente cu privire la începuturile școlilor de fete din Țara Romînească . . . 61

CONSULTAȚII-DISCUȚII-CRONICĂ

Dumitru Salade: Din nou despre munca dirigintelui . . . 72

Silvestru Patița: Sporirea eficienței muncii din comisiile metodice . . . 77

Olga Supek: Sugestii privind aplicarea programei școlare de educație fizică la clasele I—IV în trimestrul al doilea . . . 85

Ioan Giurgiu: Folosirea proiecțiilor în predarea fizicii . . . 97

Alexandrina Lovinescu: Procedee folosite pentru înțelegerea unor forme elementare de calcul abstract de către preșcolarii grupei mari . . . 104

Medeea Bunescu: Consfătuirea privind predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV . . . 112

DE PESTE HOTARE

Eugen Novicicov: Unele aspecte ale cercetării procesului de instruire în S.U.A. . . . 116

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Virgil Radulian: „Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii" . . . 121

Florica Andreescu și *Suzana Kun:* „Gimnastica pentru preșcolari" . . . 125

16202.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 2, XIV-ый год *Февраль, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

М. Вишан: О методологии и современном направлении дидактических исследований 5

П. Бэрбулеску, А. Казаку, А. Василеску: Педагогические вопросы специфической деятельности организации УТМ в школе 13

А. Богдан-Тучков, А. Мирон: Некоторые особенности понимания общественно-исторических явлений младшими школьниками . . . 24

А. Космович, К. Логофэту: О значении отношения в процессе понимания метафоры 39

Д. Дамаскин, Г. Анастасиу, И. Марку: Современные средства для обучения невидящих 51

И. Пырнуцэ: Документы, касающиеся начала женских школ в Румынском Государстве 61

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — ХРОНИКА

Д. Саладе: Снова о работе классного руководителя 72

С. Патица: Повышение эффективности работы методических комиссий . 77

О. Супек: Предложения по применению программы по физкультуре в I—IV-ых классах во втором триместре 85

И. Джурджу: Применение проекции в преподавании физики . . . 97

Ал. Ловинеску: Приемы для понимания нетоторых элементарных форм абстрактного расчета у старших дошкольников 104

М. Бунеску: Совещание по вопросам предметного преподавания в I—IV-ых классах 112

ЗА РУБЕЖОМ

Е. Новичков: Некоторые вопросы исследования учебного процесса в США 116

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

В. Радулиан: Д. Саладе — „Подготовка учащихся V—VIII-ых классов по выбору профессии“ 121

Ф. Андрееску, С. Кун: „Гимнастика для дошкольников“ 125

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIV-e année No. 2 *Février, 1965*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page

Marin Vișan: La méthodologie et l'orientation moderne des recherches de didactique 5

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Problèmes pédagogiques de l'activité spécifiques des organisations U.T.M. des écoles 13

Ana Bogdan-Tucicov et *Anca Miron:* Certaines particularités de la compréhension des phénomènes sociaux-historiques par les petites écoliers 24

A. Cosmovici et *C. Logofătu:* L'importance de l'attitude adoptée dans le processus de l'intelligence de la métaphore 39

D. Damaschin, Gh. Anastasiu et *I. Marcu:* Moyens modernes pour l'instruction des aveugles 51

Gheorghe Pîrnuță: Documents relatifs aux commencements des écoles de jeunes filles en Roumanie 61

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS —CHRONIQUE

Dumitru Salade: De nouveau à propos du travail du professeur principal . 72

Silvestru Patița: L'accroissement de l'efficience du travail dans les commissions méthodiques 77

Olga Supek: Suggestions concernant l'application du programme scolaire d'éducation physique aux classes I—IV, dans le deuxième trimestre 85

Ioan Giurgiu: L'emploi des projections à l'enseignement de la physique . 97

Alexandrina Lovinescu: Procédés utilisés pour la compréhension de certaines formes élémentaires de calcul abstrait par les préscolaires . . 104

Medeea Bunescu: La réunion relative à l'enseignement par objets avec des professeurs différents aux classes I—IV 112

DE L'ETRANGER

Eugen Novicicov: Aspects de la recherche concernant le processus de l'instruction aux Etats-Unis 116

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Virgil Radulian: D. Salade — „La préparation des élèves des classes V—VIII pour le choix d'une carrière" 121

Florica Andreescu et *Suzana Kun:* „La gymnastique pour les préscolaires" 125

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 2 *February, 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

Marin Vișan: On New Methodological Trends in Educational Research . . 5

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: Educational Questions in the Focus of Attention of U.T.M. Activities in Schools 13

Ana Bogdan-Tucicov, Anca Miron: Characteristics of the Understanding of Social-Historical Phenomena by Pupils in the Lower Grades . . 24

A. Cosmovici, C. Logofătu: How to Understand a Metaphor 39

D. Damaschin, G. Anastasiu, I. Marcu: Modern Teaching Methods for the Blind 51

Gheorghe Pîrnuță: Documents on the First Girls' Schools in Wallachia . 61

CONSULTATIONS — DISCUSIONS — CHRONICLE

Dumitru Salade: More Facts About a Form Master's Work 72

Silvestru Patița: For a More Efficient Work in the Commissions on Teaching Methods 77

Olga Supek: How to Use the Physical Education Curricula for Forms 1—4 in the Second Term 85

Ioan Giurgiu: Lantern Lectures on Physics 97

Alexandrina Lovinescu: Ways of Making Some Forms of Abstract Reckoning Accessible to Infant's School Pupils 104

Medeea Bunescu: The Conference on the Several-Teachers-Teaching-by-Subjects Method (Forms 1—4) 112

NEWS FROM ABROAD

Eugen Novicicov: On American Education 116

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Virgil Radulian: D. Salade "Helping Pupils in Forms 5—8 Choose their Future Career" 121

Florica Andreescu, Suzana Kun: "Gym Exercises for the Infants" . . . 125

STUDII ŞI CERCETĂRI

DESPRE METODOLOGIA ŞI ORIENTAREA MODERNĂ A CERCETĂRILOR DE DIDACTICĂ

MARIN VIŞAN
Institutul de ştiinţe pedagogice

Dintre părţile componente ale ştiinţei pedagogice, didactica ocupă locul cel mai important în soluţionarea sarcinilor ce se pun în faţa şcolii, în vederea dezvoltării multilaterale a tinerei generaţii.

Este inoportun, după părerea noastră, să ne angajăm încă de la începutul acestui studiu în discutarea obiectului didacticii sau să ne spunem punctul de vedere în legătură cu unele definiţii date de diferiţi autori, înainte de a prezenta unele aspecte şi direcţii noi ale cercetărilor de didactică. O dezbatere în legătură cu conţinutul obiectului didacticii, la nivelul actual al sarcinilor sale, socotim că este utilă numai după prezentarea ansamblului preocupărilor de didactică. De altfel, numai în această ordine credem că ar fi eficientă o astfel de dezbatere. Experienţa organizării unor astfel de discuţii, fără a lua în consideraţie stadiul cercetărilor, în toată amploarea lor, ne arată sterilitatea lor sau, în cel mai bun caz, adoptarea unor puncte de vedere personale, cu o valoare limitată (E. I. Perovski ş.a.).

Specificul acestei discipline pedagogice ne obligă să ne oprim ceva mai mult asupra caracterului complex al problemelor pe care le cuprinde, cu scopul de a putea explica de ce dintre cercetările pedagogice în general cele de didactică trebuie să poarte în cel mai înalt grad amprenta noului, atît în ceea ce priveşte metodologia, cît şi orientarea pe o direcţie modernă [1].

Determinaţi de logica prezentării problemelor, în planul acestui studiu se impune să ne oprim mai întîi asupra unor laturi ale obiectului didacticii ca ştiinţă.

Considerăm că între componentele de bază ale obiectului cercetărilor de didactică fac parte, între altele, *cunoaşterea teoriilor şi legilor generale de constituire a conţinutului de cunoştinţe, a metodelor şi formelor corespunzătoare ce se aplică în procesul de învăţămînt, precum şi cunoaşterea legilor procesului de învăţare la copil în diferite etape ale*

[1] Stanciu Stoian, *Pedagogia şi cibernetica*. „Revista de pedagogie" nr. 10/1963.

dezvoltării lui. Este bine să analizăm modalitatea prin care fiecare dintre componentele menționate participă la rezolvarea sarcinilor puse de societatea noastră în fața școlii, pentru a ne face o adevărată imagine asupra complexității procesului pedagogic cu specific didactic.

Complexitatea procesului didactic, căruia în limbajul obișnuit, din cauza înțelegerii limitate a obiectului didacticii, i se spune impropriu proces de învățămînt, constă în faptul că fiecare dintre componentele amintite dobîndește, în primul rînd, o anumită configurație caracteristică, anumite calități, în funcție de o serie întreagă de relații cu alte ramuri ale științelor, în afara pedagogiei. Procesul particular de constituire a configurației fiecărei componente se petrece însă sub impulsul unor legi specifice fenomenului pedagogic, rezultate din interdependența lor obiectivă. Apoi, prin îmbinarea lor, în cadrul unor studii de sinteză, pe baza unor legități proprii, apare procesul didactic unitar, ca o rezultantă deosebit de complexă.

Constituirea procesului didactic poate avea loc în condițiile practicii școlare și fără o dirijare specială a elaborării și îmbinării diferitelor sale componente pe baza unor principii riguros stabilite științific. Experiența școlii în general ne confirmă acest lucru. Uneori înțelegerea procesului didactic s-a făcut și omițînd unele din componentele respective. De pildă, sfera procesului didactic era redusă pur și simplu la procesul de organizare a transmiterii cunoștințelor.

Sarcinile actuale ale școlii noastre, și îndeosebi cele de perspectivă, ne impun să acordăm atenția cuvenită fiecărei componente, într-o măsură determinată legic de anumiți factori ce apar la un moment dat și în funcție de un anumit stadiu al procesului de învățămînt. Nu putem totuși să nu privim diferențiat fiecare dintre componentele respective ale procesului didactic, atunci cînd ne situăm pe poziții deosebite — ale cercetătorului sau ale cadrului didactic. Uneori sfera de preocupări a cercetătorului în problemele didacticii este mai largă, alteori mai îngustă decît a profesorului, care se menține îndeosebi în anumite limite de variație. În general însă, sfera cercetării didactice este mai largă, deoarece urmărește procesul pedagogic și din alte puncte de vedere.

Pentru cercetarea științifică, indiferent că are ca obiectiv o sferă limitată de probleme, este important să-și pună ca scop realizarea în cele mai bune condiții a sarcinilor pe care societatea contemporană le pune în fața școlii.

Rolul școlii în societatea noastră este deosebit, datorită faptului că îi revin sarcini de mare răspundere. În primul rînd, școala trebuie să asigure pregătirea tinerei generații nu numai la nivelul vieții de astăzi, ci și în perspectiva celor 40—50 de ani în care ea va trăi și va produce. O astfel de sarcină nu trebuie înțeleasă simplist, și anume că trebuie să informăm pe elevi numai cu cunoștințe la actualul nivel al științei și tehnicii, pentru că în fond nici nu este posibil. Greutatea specifică în realizarea sarcinii respective cade, în primul rînd, pe formarea capacităților intelectuale cu ajutorul cunoștințelor contemporane, în așa fel încît elevul, după absolvirea școlii, să fie apt pentru o autoinstruire permanentă. Desigur, nu putem face abstracție de importanța dezvoltării celor-

lalte componente și însușiri ale personalității, cum sînt aptitudinele, priceperile și deprinderile, interesele, sentimentele etc.

Rolul școlii nu se limitează însă numai la realizarea unui scop practic îngust — pregătirea omului pentru activitatea productivă. Școala trebuie totodată să pregătească elevii pentru o activitate științifică creatoare.

Acestea sînt sarcinile mari pe care trebuie să le aibă în vedere orice cercetare din domeniul didacticii.

Orientate în sensul rezolvării integrale a sarcinilor puse de societatea contemporană în fața școlii, cercetările de didactică urmează implicit, o linie metodologică și satisfac obiective care au un real caracter modern.

Ca și în cercetările din domeniul celorlalte științe particulare moderne, cercetările de didactică, atît cele pe plan mondial, cît și cele din țara noastră sînt de două categorii : *cercetări fundamentale și cercetări aplicate*. Pentru înțelegerea adevăratului sens al celor doi termeni cu aplicație la didactică — fundamentale și aplicate — este necesar să ne oprim și să lămurim sensul lor. Prin cercetări fundamentale nu trebuie înțelese cercetări complexe, cu o sferă largă de cuprindere, ci cercetări inițiale, de investigație, „care sînt de o importanță covîrșitoare pentru procesul general al cunoașterii, pentru apropierea noastră, asimptotică, infinită, de tainele profunde ale naturii" [2]. În ce privește cercetările fundamentale, ele au un pronunțat caracter teoretic. Cercetările aplicate reprezintă o etapă ulterioară a cercetărilor fundamentale, urmăresc procesul de aplicare în practică a rezultatelor obținute în cadrul primei categorii de cercetări, cu scopul de a contribui la îmbunătățirea procesului de instruire a elevilor — în cazul cercetărilor de didactică.

În practica cercetărilor de didactică, de altfel ca și în alte ramuri ale științelor particulare, de obicei ambele categorii de cercetări se află într-o îmbinare strînsă, întrepătrunderea aspectului fundamental cu cel aplicativ realizîndu-se în mod dirijat, cu scopul tocmai de a spori valoarea cercetării respective și de a grăbi soluționarea problemelor.

Pentru domeniul didacticii, cele două categorii de cercetări marchează și anumite etape metodologice ale unui proces unitar.

Etapa actuală a cercetărilor de didactică și din țara noastră evidențiază caracterul fundamental și aplicativ al acestora. Direcțiile spre care se îndreaptă cercetările de didactică sînt dictate, așa cum arătam mai sus, în primul rînd de nivelul sarcinilor cărora trebuie să le facă față școala : în raport cu stadiul atins de dezvoltarea diferitelor sale componente sau de nivelul științelor care contribuie la rezolvarea problemelor respective.

Una dintre direcțiile în sensul căreia sînt orientate o bună parte din cercetările actuale de didactică, datorită cărora acesteia din urmă i se atribuie caracterul modern, constă în punerea de acord a conținutului învățămîntului din școală cu ultimele realizări ale științei și tehnicii actuale.

---

[2] Acad. Ștefan Milcu, *Cercetare fundamentală și cercetare aplicată*, în „Știința forța de producție", Ed. politică, Buc., 1964 p. 40.

Orientarea cercetărilor în această direcție are un caracter indiscutabil axiomatic. Întreaga dezvoltare a societății se face într-un ritm tot mai accelerat, de la vechea orînduire, capitalistă, spre orînduirea nouă, socialistă, în care omul se îndreaptă spre cele mai înalte culmi ale dezvoltării sale. Alături de aceasta, ca o consecință a marilor transformări pe plan social, are loc dezvoltarea științei și tehnicii în așa măsură, încît constituie o trăsătură distinctivă a epocii noastre. Mai mult ca oricînd, societatea contemporană profită în cel mai mare grad de această revoluție a științei și tehnicii, prin faptul că a reușit să le transforme în importante forțe de producție. Înfrățirea dintre știință și producție demonstrează nivelul înalt atins de practica construirii socialismului, pe deoparte, iar pe de alta, imensele realizări ale științei și tehnicii actuale, sub raportul capacității de cuprindere a celor mai variate sectoare ale activității umane. Totodată, această reciprocitate constituie garanția unor succese continui, într-un ritm din ce în ce mai accelerat al ambelor laturi. În contextul acestei relații dintre știință și producție un rol de o imensă valoare îl are omul, care, interesat mai mult ca oricînd, caută să stăpînească legile naturii, să le cunoască și să le dirijeze.

Școala noastră a căutat continuu să țină pasul cu progresele științei în general și să-și îndeplinească rolul său social. Uneori însă, datorită salturilor cu adevărat spectaculoase ale unor ramuri ale științelor particulare, școala n-a reușit decît într-o mică măsură să se pună de acord fie datorită unor cauze de ordin obiectiv— distanțarea rapidă a diferitelor științe particulare în urma unor descoperiri speciale —, fie din cauze subiective — un anumit spirit conservator, tradiționalist.

Cercetările actuale de didactică încearcă să rezolve această neconcordanță care există, totuși, între conținutul unor obiecte de învățămînt, în special al celor din domeniul științelor naturii, și stadiul atins de dezvoltarea științelor particulare, al căror ritm de dezvoltare s-a remarcat prin pași uriași. Sînt semnificative în acest sens preocupările față de cercetările din domeniul învățămîntului matematic, al fizicii, chimiei și biologiei.

Cercetările în domeniul învățămîntului matematic preocupă pe oamenii de știință din întreaga lume. În scopul soluționării problemelor de modernizare a învățămîntului matematic s-au constituit în numeroase țări institute și societăți speciale, se organizează simpozioane și conferințe naționale și internaționale. La noi în țară, cercetările în direcția modernizării învățămîntului matematic sînt orientate atît în direcția determinării noului conținut al programelor școlare pentru diferite clase ale școlii generale de 8 ani și ale școlii medii, cît și în direcția descoperirii celor mai corespunzătoare căi și metode de predare și învățare.

Mai mult ca în domeniul celorlalte științe particulare, cercetările de matematică se pare că au ajuns la un stadiu mai dezvoltat. De aceea, munca cercetătorilor noștri s-a putut concentra nu atît în scopul determinării direcțiilor fundamentale ale științii matematicii moderne, ci în descoperirea căilor de adaptare a conținutului la condițiile pe care le oferă nivelul dezvoltării elevilor. De aceea, cercetarea organizată de

Institutul de științe pedagogice, deocamdată la două școli din Capitală, are un caracter complex și totodată aplicativ. Colectivul angajat în cercetarea privind stabilirea căilor de modernizare a învățământului matematic a trecut la faza aplicării noii programe numai după ce a efectuat o intensă muncă de analiză, de prelucrare și selecționare a cunoștințelor de matematică ce se desprindeau din ultimele cercetări ale oamenilor de știință. Într-o primă etapă, noi am solicitat sprijinul oamenilor de știință matematicieni care au avizat noua orientare a programei experimentale. Ulterior, a avut loc procesul de elaborare a sistemului de cunoștințe, a metodicii predării la diferite clase ale școlii de 8 ani și a sistemului de măsuri prin care să se poată verifica eficiența practică sub raportul contribuției la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

Orientarea modernă a cercetării referitoare la introducerea programei experimentale de matematici este asigurată nu numai prin noul conținut al cunoștințelor, ci și prin elaborarea metodicii corespunzătoare noului conținut și prin organizarea procesului de învățare de către elevi în condițiile predării noilor cunoștințe.

Rezultatele superioare obținute în primii doi ani de cercetare confirmă justețea ipotezei de la care am pornit, precum și eficiența metodologiei aplicate în condițiile noii programe.

Într-o bună măsură, o parte din cercetările actuale din domeniul didacticii au caracter fundamental, unele în întregime; altele într-o primă fază. De pildă, în legătură cu proiectul de modernizare a obiectului și metodicii chimiei și fizicii în școala medie, într-o primă fază a cercetărilor se experimentează diferite variante metodice în strînsă legătură cu anumite teorii fundamentale ale științelor. Eficiența aplicării noii metodici, elaborate pe baza conținutului modern al cunoștințelor este apreciată prin valoarea indicilor care exprimă nivelul înțelegerii raționale a cunoștințelor de către elevi și capacitatea de a opera independent cu categoriile și noțiunile însușite. Ca rezultat al unor astfel de cercetări se obțin îmbunătățiri în procesul de învățămînt, nu numai printr-o orientare către cunoștințe noi, moderne, ci și în privința creșterii capacității intelectuale, a trăiniciei cunoștințelor, chiar și în condițiile unui material considerat ca depășind puterea de înțelegere cu doi ani. În cadrul unei cercetări în legătură cu însușirea cunoștințelor moderne de chimie de către elevii de clasa a VIII-a, aceștia s-au găsit în avantaj față de colegii lor din clasa a X-a, la aceleași cunoștințe, cu 70%.

Din planul cercetărilor de didactică organizate la Institutul de științe pedagogice se desprind două categorii de cercetări cu caracter fundamental: cercetările referitoare la instruirea programată și cele referitoare la teoria învățării. Ambele categorii urmăresc să dea răspuns la problemele ridicate, în primul rînd, de specificul diferitelor obiecte de învățămînt, cu scopul de a contribui în planul unor cercetări viitoare la asigurarea celor mai potrivite căi de sporire a eficienței învățămîntului, înlăturînd formalismul din predare și din învățare.

Prin natura lor, cercetările privind instruirea programată * se disting printr-o metodică şi printr-o orientare nouă, modernă. Acest fapt rezultă din înseşi obiectivele propuse : stabilirea unei aprecieri globale a metodei instruirii programate comparativ cu metodele tradiţionale, stabilirea greutăţilor ce se întîlnesc în programarea conţinutului la diferite obiecte de învăţămînt şi a modalităţilor de înlăturare a lor, stabilirea condiţiilor care fac ca aplicarea metodei instruirii programate să menţină avantajele aduse de individualizarea învăţămîntului şi, în cele din urmă, ca o notă specifică cercetărilor respective, în comparaţie cu altele asemănătoare din alte ţări, stabilirea avantajelor instruirii programate la clasele mici, fără ajutorul maşinilor.

Rezultă cu claritate cele trei sensuri în care cercetările respective acţionează asupra procesului didactic — resistematizarea cunoştinţelor pe baza unei linii logice proprii, ajungînd, acolo unde este cazul, pînă la elaborarea de algoritmi, stabilirea căilor metodice cu ajutorul cărora elevul să fie activizat în cel mai mare grad, precum şi urmărirea dezvoltării capacităţilor intelectuale la elevi, corespunzător cu nivelul fiecăruia.

Organizarea cercetărilor folosind metoda instruirii programate nu este „o modă" cum se înţelege de către anumite persoane, ci constituie o necesitate obiectivă, cu scopul de a accelera procesul de învăţămînt şi în sensul uşurării procesului de însuşire a cunoştinţelor şi de formare a metodelor de gîndire. Caracterul modern al unor astfel de cercetări este subliniat nu numai de faptul că metoda instruirii programate, în cadrul căreia un loc important îl ocupă diferite categorii de algoritmi, a apărut ca rezultat al dezvoltării aparatului matematic, al logicii matematice şi ciberneticii, ci mai ales este subliniat de rezultatele deosebite ce se obţin în procesul de învăţămînt.

Cercetările întreprinse în acest sens ** duc la concluzia că aplicarea metodei instruirii programate face posibilă scurtarea timpului de însuşire a unui anumit volum de cunoştinţe, care în condiţiile instruirii tradiţionale se realizează într-un timp mult mai lung, asigură un grad mai ridicat de temeinicie şi un nivel superior de operare cu noţiunile însuşite. Problema care se pune încă în faţa cercetărilor de didactică în legătură cu aplicarea metodei instruirii programate este aceea a algoritmizării unui număr cît mai mare de probleme şi la cît mai multe obiecte de învăţămînt, cu scopul de a scuti atît pe profesor, cît mai ales pe elevi de eforturi inutile consumate prin metoda încercărilor şi de a le elibera astfel un plus de energie ce poate fi dirijat în scopul unor activităţi cu caracter creator.

Sfera cercetărilor de didactică s-a lărgit necontenit, extinzîndu-se, ca rezultat al modului de rezolvare a importantelor sarcini ale şcolii de

* Astfel de cercetări se desfăşoară sub îndrumarea ştiinţifică a tov. V. Bunescu.

** Este vorba de cercetările: „Studiul experimental al instruirii programate în învăţămîntul ştiinţelor naturale", „Studiul căilor aplicării principiilor ciberneticii în organizarea procesului instructiv", „Stabilirea sistemului logic de predare a noţiunilor şi categoriilor gramaticale în programa claselor I—VIII", „Elemente de instruire programată în predarea limbilor străine".

astăzi, și asupra procesului de învățare. Învățarea, în contextul cercetărilor de didactică, se deosebește în multe privințe față de sensul acordat în cadrul cercetărilor de psihologie. În această privință sîntem de acord cu punctul de vedere exprimat de Paul Popescu-Neveanu [3] și anume că studiul psihologic în cadrul cercetărilor de didactică are un caracter subordonat, avînd rol de componentă a studiului pedagogic de ansamblu. Studiul psihologic al învățării mai este reclamat de către cercetările de didactică și pentru faptul că rezultatele lui trebuie să contribuie în mod nemijlocit la fundamentarea acestora, mergînd pînă acolo încît devin criterii de selectare a cunoștințelor moderne pe care le pune în fața școlii la un moment dat dezvoltarea științei și tehnicii. De asemenea, datele psihologiei învățării nu pot să nu stea la baza fundamentării științifice a metodelor de predare și de organizare a însăși muncii de învățare. Cu alte cuvinte, tabloul cercetărilor actuale de didactică nu poate fi conceput în afara unor cercetări fundamentale de psihologie a învățării.

Eficiența acestor cercetări depinde însă de modul în care ele țin seama de conținutul concret al învățămîntului și al metodelor de predare. Raportul dintre modul în care se însușesc cunoștințele predate, pe de o parte, și metodele de predare, pe de altă parte, este un raport direct de dependență și interdependență. În aceasta constă complexitatea procesului instructiv-educativ. Soluționarea marilor probleme ce se pun astăzi în fața școlii frontal și concomitent pe cel puțin două direcții — punerea copilului în fața imensității de fapte, idei, cunoștințe, ca rezultat al stadiului înaintat al dezvoltării științelor și pregătirea lui cu scopul de a cuprinde cît mai mult din tezaurul respectiv, prin cunoașterea adîncă a posibilităților de dezvoltare rațională a capacităților intelectuale — trebuie să constituie sarcina de bază a cercetării pedagogice în general și a cercetării didactice în special.

Caracterul modern al cercetărilor actuale de didactică nu este asigurat numai de viziunea ansamblului asupra factorilor ce concură la dezvoltarea problemelor, ci și de compoziția factorilor care participă la efectuarea acestor cercetări. Este de la sine înțeles că fără sprijinul direct al specialiștilor în diferite ramuri ale științelor — matematicieni, fizicieni, chimiști, biologi, psihologi — și al altor specialiști nu ar fi posibilă efectuarea cercetărilor de didactică la nivel contemporan. Cel puțin pentru efectuarea unor cercetări fundamentale trebuie să acordăm toată atenția muncii de investigație a specialiștilor. Desigur, rolul de coordonator al ansamblului cercetărilor de didactică îl are pedagogul, căruia îi revine, în același timp, sarcina de a se informa permanent cu tot ce apare nou în diferitele ramuri ale științelor particulare și de a stabili metodologia generală a cercetărilor în lumina principiilor fundamentale ale metodei materialist-dialectice.

---

[3] Paul Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii și psihologiei învățării* în Studii de didactică și psihologia învățării, E.S.D.P., 1964.

О МЕТОДОЛОГИИ И СОВРЕМЕННОМ НАПРАВЛЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

(Р е з ю м е)

Дидактические исследования, которые проводятся на данном этапе за рубежом и в нашей стране, отличаются современностью в методологии и направлении.

Во-первых, в нашей стране новый характер дидактических исследований определяется правильным пониманием общественных задач, стоящих перед школой — подготовка подрастающих поколений для современной жизни и подготовка выпускников к будущей плодотворной научной деятельности.

Способы, обеспечивающие школе такое участие в осуществлении современных общественных задач, являются новыми направлениями, которые должны сосредоточить внимание исследователей в дидактике.

Во-вторых, дидактические исследования фундаментального характера направлены, в особенности, на выявление закономерностей определения содержания обучения в зависимости от уровня развития науки и техники. Также, в зависимости от характеристик нового содержания и при использовании современной методологической аппаратуры — математики, кибернетики, теории информации — дидактические исследования подходят по-новому к системе методов преподавания и к познанию законов процесса обучения.

При анализе методологии и направлений современных дидактических исследований автор приводит примеры исследований, проведенных в бухарестском Институте педагогических наук.

LA MÉTHODOLOGIE ET L'ORIENTATION MODERNE DES RECHERCHES DE DIDACTIQUE

(R é s u m é)

Les recherches de didactique que l'on effectue à l'étape actuelle, dans le pays et à l'étranger, se distinguent par une méthodologie et une orientation modernes.

En premier lieu, la nouvelle optique des chercheurs de didactique de notre pays est marquéé par la manière dont on comprend les tâches sociales de l'école — la formation des jeunes générations pour la vie contemporaine et leur préparation en vue d'une riche activité scientifique à l'avenir.

Les modalités par lesquelles on assure à l'école une telle participation à la réalisation des tâches sociales contemporaines constituent par elles-mémes les nouvelles directions qui orientent les recherches de didactique.

Celles-ci s'occupent notamment du contenu de l'enseignement et, des lois qui le déterminent en rapport avec le stade du développement de la science et de la technique modernes. En second lieu, tenant compte des caractèristiques du nouveau contenu et utilisant les instruments méthodologiques modernes offertes par la mathématique, la cybernétique, la théorie de l'information etc., les recherches de didactique abordent d'une manière nouvelle le système des méthodes d'enseignement et de la connaissance des lois du processus de l'apprentissage chez l'enfant, à différentes étaps de son développement.

Dans une large mesure, les exemples que l'auteur donne à l'appui de sa thèse, sont tirés des recherches organisées par l'Institut des Sciences pédagogiques de la R.P.R.

ON NEW METHODOLOGICAL TRENDS IN EDUCATIONAL RESEARCH

(A b s t r a c t)

Educational research at home and abroad are characterized by new methodological trends. In Rumania, these are above all concerned with the scientific training of the younger generation in accord with the requirements of contemporary life. Making use of mathematics, cybernetics, information theory, etc. the Rumanian educational research tackle the new teaching methods and learning process throughout all the stages of a pupil's development as part of a new system of education abreast of the latest developments in science and technology. This is intanced with some educational research carried on at the Rumanian Institute of Educational Research.

PROBLEME PEDAGOGICE ALE ACTIVITĂȚII SPECIFICE ORGANIZAȚIILOR U.T.M. DIN ȘCOLI *

P. BĂRBULESCU,
A. CAZACU,
A. VASILESCU
Institutul de științe pedagogice

Partidul nostru a acordat întotdeauna o grijă și o atenție deosebită educării tineretului, formării acestuia în spiritul comunismului. Vorbind despre rolul deosebit al U.T.M. — ca organizație revoluționară de tineret din patria noastră — la educarea întregului tineret, pentru ca acesta să-și poată aduce întreaga sa contribuție la măreața operă de construire a socialismului și comunismului, tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej arăta, în cuvîntarea rostită cu prilejul celei de-a 40-a aniversări a creării Uniunii Tineretului Comunist din Romînia (2 mai 1962) : *„...Uniunea Tineretului Muncitor îndeplinește cu cinste sarcinile încredințate de partid de educare și mobilizare a tineretului în opera de construire a socialismului. U.T.M.-ul și-a cîștigat pe merit dragostea și prețuirea partidului și poporului nostru"* [1].

Pornind de la aceste aprecieri și indicații ale partidului, investigînd un domeniu particular al sistemului larg al muncii educative, ne-am preocupat în cercetarea noastră — printre alte aspecte — de studierea modalităților de sporire a eficienței activității organizațiilor de pionieri și U.T.M. în educația moral-politică a elevilor, prin îmbogățirea neîntreruptă a conținutului și îmbunătățirea formelor de desfășurare a muncii politice-educative.

Școala are un sprijin substanțial din partea organizațiilor U.T.M. pe linia stimulării și satisfacerii continue a intereselor de cunoaștere ale elevilor pentru însușirea ideilor de bază ale marxism-leninismului despre natură și societate, pentru formarea convingerilor și atitudinilor politice corespunzătoare.

---

* Problemele de bază ale acestui studiu au făcut obiectul unei comunicări la cea de-a V-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice (decembrie 1964).

[1] Gh. Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări, 1961—1962*, București, Editura politică, 1962, p. 342.

Ținînd seama de specificul vîrstei, de multitudinea influențelor educative care concură la formarea profilului moral-politic al elevilor, se impune unificarea și gradarea continuă a acestor influențe. Se cere deci coordonarea sistematică a tuturor acțiunilor educative desfășurate de diferiții factori, avînd la bază nu numai perspectivele clare ale muncii educative pe etape mai scurte, ci și pe o perioadă îndepărtată. Această planificare judicioasă a sistemului de influențe și coordonarea contribuției fiecărui factor educativ, ținînd seama de specificul acestuia, constituie cerințe importante în închegarea sistemului muncii politice-educative în școală.

În stabilirea acestui sistem trebuie avut în vedere că activitatea desfășurată de toți factorii educativi, întregul complex de influențe exercitate asupra elevilor duc în mod unitar la îndeplinirea cerințelor multilaterale ale educației comuniste în orînduirea noastră. Dar eficiența muncii educative în școală — atît de importantă în formarea personalității — depinde nu numai de justa ei orientare politică, de asigurarea bazei ei organizatorice, ci și de asigurarea desfășurării ei pe temeiuri științifice. Dacă în ce privește desfășurarea muncii educative de către școală cercetările pedagogice și-au adus o contribuție mai mare pînă acum, procesul muncii politice-educative a organizațiilor U.T.M. din școli a fost mai puțin studiat din punct de vedere pedagogic. Trebuie luat în considerare aci nu numai specificul privind conținutul activității politice-educative a organizațiilor U.T.M., ci și formele deosebit de variate prin care acestea își desfășoară activitatea în școală.

De aici necesitatea unor cercetări largi în acest domeniu, care să ducă la o fundamentare și mai temeinică din punct de vedere pedagogic a muncii politice-educative a organizațiilor U.T.M. din școală.

★

Integrat unui sistem de relații sociale specifice, elevul adolescent este nevoit să răspundă, prin activitatea sa, unor cerințe complexe și variate, în rîndul cărora cele formulate de școală și de organizația U.T.M. dețin ponderea cea mai însemnată. Școala și organizația U.T.M. pun în fața elevilor nu numai anumite cerințe, ci exercită și o acțiune educativă asupra lor. Sistemul de cerințe și de influențe constituie cadrul specific al dezvoltării personalității, se manifestă ca proces care presupune — prin urmare — situații de viață în care adolescentul devine conștient de *calitatea sa de elev* (implicit de semnificația sa social-politică). Subsumat evoluției obiective a adolescentului spre conștiința de sine, procesul înțelegerii și interiorizării răspunderilor implicate în calitatea de elev este favorizat și adîncit de munca politică-educativă a organizației U.T.M. Analizînd conținutul activităților de organizație desfășurate în mod obișnuit în școală și sondînd rezultatele și eficiența acestora, s-a conturat o concluzie importantă : realizîndu-se, în liniile sale fundamentale, în procesul de învățămînt, *motivația* social-politică a activității școlare se adîncește *sistematic în conștiința elevilor prin activitatea lor în cadrul organizației U.T.M.* Prin aceasta, întregind profilul moral-politic al ele-

vilor, conform *specificului și nivelului activității lor în ansamblul muncii sociale*, organizația U.T.M. contribuie la *fundamentarea politică* în conștiința elevilor a perspectivelor lor de viitor, la *formarea idealului de viață comunist* și la înțelegerea mijloacelor concrete necesare atingerii acestuia. În rîndul acestor mijloace însăși activitatea politică viitoare a actualilor elevi va ocupa un loc central, alături de îndeplinirea la un nivel superior a tuturor îndatoririlor profesionale.

Constituirea motivelor social-politice ale activității elevilor în școală este un proces complex, al cărei traiect îl reprezintă — în esență — actul de transferare de la obiectiv la subiectiv a cerințelor activității umane în socialism. Interiorizarea acestor cerințe se produce pe măsura acumulării de către elevi a *experienței de viață*, ceea ce ne arată că acțiunea bazată pe motive înalte este implicit corelată procesului formării convingerilor comuniste. Atrăgîndu-i pe elevi la o activitate cu finalitate social-obiectivă, organizația U.T.M. contribuie direct la constituirea experienței de viață a elevilor. Punctul de vedere esențialmente politic pe care organizația îl pune în fața membrilor săi (și — prin extensie— în fața tuturor elevilor), activitatea de organizație desfășurată în acest sens — ca exercițiu continuu — sînt factori care îi integrează pe elevi eforturilor constructive ale întregului popor, îi leagă de munca și de viața tuturor oamenilor muncii. În legătură cu acest aspect relevăm importanța deosebită pe care o are valorificarea intensă — prin munca politică-educativă a organizației U.T.M. — a potențelor educative ale mediului social socialist. În mod obiectiv, elevii se încadrează într-un ansamblu social care depășește cadrul școlii. În alt sens, personalitatea lor în formare prezintă — la vîrsta adolescenței — tendința de a se delimita tot mai precis. Adolescenții privesc cu un spirit critic pronunțat pe oamenii cu care vin în contact. Judecățile de valoare formulate de ei asupra acestora sînt tot mai apropiate de realitate. Pe linia amplificării preocupărilor lor de autoeducație, modelarea propriei lor personalități poartă — de regulă —, în conținut, atribute ale mediului social cu care vin în contact.

Cunoașterea acestor aspecte este de mare importanță pentru orientarea muncii educative a organizației U.T.M. atît în conținutul său, cît și în formele sale de realizare. În formarea și amplificarea experienței de viață a elevilor, activitatea de organizație este chemată să țină seama de particularitățile transmiterii influențelor mediului social socialist asupra elevilor adolescenți.

Privind acțiunea educativă prin prisma finalității sale, constatăm că rezultatul esențial al întregii munci politice-educative desfășurate de școală și de organizațiile U.T.M. se exprimă în atitudinea elevilor față de învățătură. Gradul în care această atitudine este pozitivă și are la bază motive social-politice puternice este un criteriu obiectiv al eficienței muncii educative în întregul ei, și deci al activității politice-educative a organizației U.T.M.

Prin sistemul activităților educative ale organizației, în conștiința elevilor se consolidează *sensul profund patriotic al învățăturii*. Acest fenomen se produce într-un mod specific. Ca organizație politică, revo-

luționară, condusă și îndrumată permanent de P.M.R., U.T.M. pune în fața tuturor elevilor *sarcina și datoria patriotică de a învăța temeinic, zi de zi.* Cerințele și implicațiile politice ale muncii lor, la început neînțelese deplin, le apar elevilor încă din momentul pășirii în cadrul organizației, urmînd a fi explicate, adîncite și însușite ulterior în mod conștient de către aceștia prin efectele muncii educative.

În cursul cercetării noastre am sondat procesul adîncirii înțelegerii de către elevi a funcției politice a activității lor în cadrul organizației. Două întrebări corelate, aplicate la 649 de elevi din clasele a IX-a și a X-a priveau, pe de o parte, felul în care văd ei manifestarea caracterului revoluționar al organizației U.T.M. în clasa și în școala lor și, pe de altă parte, felul în care au fost ajutați personal de organizație în ridicarea nivelului lor politic și profesional. Sondajul s-a aplicat de două ori : o dată în faza constatativă a cercetării și apoi după întreprinderea unor acțiuni cu caracter experimental (în cursul unui întreg an școlar).

Ideea care se desprinde este aceea a necesității de a se accentua în munca politică-educativă a organizațiilor U.T.M. din școli asupra procesului de clarificare în conștiința elevilor a rolului politic al organizației U.T.M. Această idee reiese și din celălalt aspect al sondajului nostru, manifestat în creșterea procentului de elevi care surprind efectele muncii de organizație asupra dezvoltării lor de ansamblu, manifestate în principal pe linia ridicării nivelului lor profesional și a consolidării motivației social-politice a învățăturii.

Formarea la elevi a convingerilor privind valoarea patriotică a învățăturii, este inseparabil legată de înțelegerea de către aceștia a funcției profund patriotice a activității lor politice în cadrul organizației. Altfel, cerințele pe care organizația le pune în fața lor rămîn exterioare, nestimulative și ca atare formale. Ori, este știut că măsura eficienței muncii politice educative este dată de corespondența cît mai mare dintre cuantumul de cerințe și influențe exercitate asupra elevilor și convingerile și atitudinile corespunzătoare formate la aceștia.

Totodată, educarea elevilor astfel încît să existe o concordanță între vorbele și faptele lor este un obiectiv însemnat al muncii politice-educative. Subliniind importanța acestui aspect, tovarășul Gh. Gheorghiu-Dej arăta că *„între vorbele și faptele partidului nostru există cea mai deplină concordanță"* [2]

Analiza procesului educativ natural desfășurat în școală, precum și a rezultatelor acțiunilor experimentale întreprinse ne-a dus la ideea necesității de a se respecta unele cerințe pedagogic fundamentate în acțiunea educativă concretă, pe linia stimulării preocupării elevilor pentru îmbunătățirea continuă a situației la învățătură.

În acest sens, am constatat că un efect educativ superior se obține prin munca individuală cu elevii desfășurată de diriginți și de celelalte cadre didactice cu sprijinul activelor U.T.M. Tratarea indivi-

[2] Gh. Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări* (1959—1961), Ed. politică, 1961, p. 204.

dual㠠a elevilor, îndeosebi a celor rămași în urmă la învățătură, necesită nu numai o strînsă conlucrare a școlii și a organizației, ci și o *instruire atentă, minuțioasă* a utemiștilor din activele U.T.M. Cerințele politice puse în fața elevilor în privința ridicării nivelului lor la învățătură, formulate pe calea discuțiilor individuale și prin antrenarea opiniei colective a clasei, au fost întărite, în unele prilejuri, și de alți factori. La unele adunări generale au fost invitați foști elevi fruntași ai școlii și tinerii utemiști din întreprinderi, care le-au vorbit elevilor despre străduințele lor în muncă, despre faptul că succesele se obțin numai prin muncă asiduă, perseverentă, zi de zi.

Totodată, pentru pregătirea unor informări politice privind entuziasmul cu care oamenii muncii îndeplinesc sarcinile de plan, elevii au mers în întreprinderile în care lucrează tinerii pe care i-au invitat la adunările generale, au văzut cum lucrează aceștia, ce succese obțin în muncă și în activitatea obștească, s-au interesat de felul în care își ridică pregătirea profesională (unii dintre ei sînt elevi la secția serală a școlilor cercetate). În acest fel, influențele politice exercitate asupra elevilor au avut un caracter sistematic și s-au actualizat mereu, în forme și pe căi multiple.

Faptul că la sfîrșitul anului școlar 1962—1963 cîteva din clasele cu care am lucrat au fost fruntașe pe școală a confirmat valabilitatea măsurilor aplicate și a verificat considerentul nostru inițial potrivit căruia în școlile cercetate existau multiple posibilități de a ridica nivelul calitativ al muncii educative, încă insuficient folosite. Totodată, activitățile desfășurate în cadrul cercetării (fiind integrate organic planurilor de muncă ale organizației U.T.M.) au stîrnit interesul elevilor, au contribuit la întărirea prestigiului organizației.

Prin măsurile întreprinse în cadrul cercetării am urmărit și un aspect important pentru formarea și întărirea la elevi a motivelor sociale înalte ale activității lor profesionale și obștești. Este vorba de activizarea elevilor în procesul muncii de organizație. În afară de faptul că facilitează intensificarea ritmului constituirii experienței de viață a elevilor, activizarea acestora îi pune în situații variate și complexe, care le dezvoltă calități tipice pentru profilul moral al tînărului societății noastre : simțul de răspundere, combativitatea, hotărîrea, spiritul de inițiativă etc. Pentru a fi eficientă, stimularea contribuției fiecărui utemist la desfășurarea la un nivel înalt a acțiunilor politice-educative presupune satisfacerea mai multor condiții (urmărite și prin planul nostru de măsuri experimentale) : explicarea clară a scopului acțiunii, asigurarea diversității tipologice și a caracterului atractiv al acțiunilor, folosirea adecvată a unor materiale și mijloace tehnice (îndeosebi audiovizuale), valorificarea efectului educativ al acțiunii în procesul de învățămînt și în activitățile viitoare (fiind vorba de un sistem de activități).

O categorie de măsuri întreprinse a urmărit stimularea interesului elevilor pentru activitățile de organizație, astfel încît ei să devină — cu sprijinul cadrelor didactice — *proprii organizatori ai acestor activități.* S-au organizat în acest sens — în diferite etape ale cercetării — informări politice pregătite și susținute de elevii din clasele a X-a și a XI-a (Școala

medie nr. 6 și Școala medie „Mihail Eminescu" din București). Am urmărit ca aceste informări să trateze *aspecte esențiale* ale situației interne și internaționale, să stimuleze gîndirea elevilor în sensul interpretării datelor concrete izvorîte din citirea presei și să valorifice astfel unele cunoștințe primite de ei la economie politică și la bazele marxism-leninismului. La fel, unele din temele de învățămînt politic solicitate de elevi au fost organizate din inițiativa lor sub formă de întrebări și răspunsuri, discuții la masa rotundă etc. Organizația U.T.M. i-a mobilizat pe toți elevii, prin sarcini precise — individuale sau colective — pentru pregătirea în detaliu a acțiunilor respective.

În procesul activizării elevilor în munca politică apare necesitatea *sprijinului pedagogic* pe care școala este chemată să-l acorde organizației pentru a stabili un echilibru între nivelul relativ redus al experienței de viață a elevilor adolescenți și necesitatea ca ei înșiși să fie cei care își organizează și desfășoară activitatea politică-educativă în cadrul organizației U.T.M.

Cadrele didactice și îndeosebi profesorii-diriginți țin o legătură directă și permanentă cu activele U.T.M. ale claselor, cu organizația U.T.M. pe clasă. Multiplele modalități de realizare efectivă a acestei legături nu fac obiectul acestui studiu. Am amintit însă acest aspect pentru a sublinia ideea că activizarea elevilor în organizația U.T.M., pregătirea lor pentru a participa în viitor la întreaga viață politică a țării, se pot realiza cu eficiență educativă sporită numai în condițiile îmbinării sistematice a procesului instructiv-educativ cu activitatea organizației U.T.M.

Activizarea elevilor nu ne poate apare ca un scop în sine. În alt sens, ea însăși are puternice efecte educative care se reflectă în rezultanta participării intense a fiecărui elev la viața colectivului clasei, în formarea unei *opinii colective active*, care să se manifeste în toate împrejurările. Prin măsurile întreprinse în cercetare am urmărit ca activizarea elevilor în cadrul organizației să se răsfrîngă efectiv asupra problematicii de viață care frămîntă întregul colectiv al clasei. Pe de o parte, am urmărit ca aceasta să aducă în fața tuturor elevilor un punct de vedere ferm, politic; pe de altă parte, să creeze aici condițiile educării unei laturi esențiale a profilului moral-politic: tendința și capacitatea de a lua atitudine, de a aprecia și încuraja aspectele pozitive și de a critica pe cele negative, de a aduce contribuție personală la progresul colectivului.

În pregătirea unor adunări generale (îndeosebi cele care priveau analiza muncii) s-a ținut seama de următoarele condiții: a) pregătirea utemiștilor (mai ales la clasele a XI-a), sub îndrumarea directă a biroului organizației P.M.R. din școală; b) consultarea lor în privința conținutului adunării și a modului în care să se desfășoare discuțiile; c) organizarea unor discuții individuale cu utemiștii în vederea cristalizării și stimulării opiniei lor față de problemele ce se vor dezbate în adunare; d) consultarea de către birourile și comitetele U.T.M. a cadrelor didactice și îndeosebi a diriginților și invitarea acestora la adunările generale.

În perioadele dintre adunările generale am urmărit intensificarea preocupării utemiștilor aleși în activele U.T.M. de a contribui efectiv — cu sprijinul diriginților — la rezolvarea problemelor curente ivite în viața claselor, de a atrage și pe alți utemiști la rezolvarea acestor probleme.

Efectul măsurilor întreprinse a reieșit și din rezultatele unui chestionar aplicat elevilor dintr-o clasă cuprinsă în cercetare, care în ultimii doi ani școlari este fruntașă pe școală. S-a cerut elevilor să arate care sînt factorii care au contribuit la situarea clasei lor pe un loc fruntaș. Dintre acești elevi 73% au considerat că principalul factor este colectivul clasei îndrumat de diriginte. Majoritatea elevilor au făcut referiri directe la aportul organizației U.T.M.

Procesul constituirii opiniei colective a clasei, a cărui importanță a devenit deosebit de actuală, este complex și de durată. Multe din deficiențele semnalate în acest sens în școli sînt cauzate — printre altele — și de insuficienta stimulare a poziției personale, principiale a elevilor în fața problemelor ivite în viața clasei și, mai departe, a școlii.

În întreprinderea măsurilor cu caracter experimental în cursul cercetării, am pornit de la ipoteza că eficiența fenomenului educativ crește în condițiile desfășurării *unei munci educative diferențiate, potrivit cercului de interese de cunoaștere pe care le au elevii.* Procesul de învățămînt îi ajută fundamental în soluționarea multor întrebări, le formează convingeri și atitudini puternice, o concepție științifică despre lumea înconjurătoare.

Caracterul politic al activității de organizație vine însă să lărgească într-un mod specific sistemul de influențe educative exercitate asupra elevilor, să-i adîncească profunzimea. De aceea, este necesar să fie educată receptivitatea elevilor față de ideile cu care vin în contact prin munca de organizație, astfel încît ei să vadă în aceasta una din *modalitățile esențiale* prin care își pot satisface nevoile intelectuale, morale, estetice etc.

Sondajele efectuate au scos la iveală faptul că elevii au o mare varietate de interese motivate social, concentrate îndeosebi spre domenii de activitate cu profil științific și tehnic, spre profesii noi, apărute ca efect al dezvoltării vertiginoase a științei și tehnicii în epoca noastră. Totodată (îndeosebi la elevii claselor a X-a) se observă o mai largă distribuire a preferințelor spre mai multe domenii ale cunoașterii. Aceste aspecte ridică însemnate probleme pentru orientarea efectivă a muncii educative. Aria largă a formelor de activitate specifice organizațiilor U.T.M. din școli oferă multiple posibilități pentru satisfacerea și stimularea sistematică a intereselor de cunoaștere ale elevilor.

La formarea personalității elevului, activitatea politică de organizație își aduce contribuția sa specifică și pe linia considerării multitudinii de interese care există în colectivul asupra căruia își exercită influența educativă. Cu cît ține mai mult seama de această diversitate de interese, străduindu-se să le răspundă adecvat, cu atît reușește să

dezvolte capacitățile creatoare în rîndul masei de elevi, să facă mai vie participarea lor nemijlocită la viața școlii.

Stabilizarea intereselor atinge un grad înalt la vîrsta școlară mare. Așa se și explică, de altfel, accentuarea intereselor pentru o anumită profesiune și a pregătirii pentru viață. Direcția principală a preocupărilor către care se îndreaptă adolescentul este cea a intereselor pentru știință și tehnică.

Din cercetarea noastră s-a desprins cu pregnanță necesitatea direcționării activităților de organizație pe linia stimulării și satisfacerii intereselor elevilor. Pe această linie am încercat și unele din formele de activitate corespunzătoare.

Dintr-un sondaj efectuat de noi, la două din clasele aflate în cercetare, cu privire la domeniile de activitate care interesează cel mai mult pe elevi (cerîndu-le și motivația respectivă), a rezultat că 75% dintre aceștia se preocupă de problemele științifice și tehnice. Iată și cîteva modalități de motivare : „se bazează pe știința logică și exactă și sînt de viitor" ; „eu sînt un admirator al acestora (științele fizico-matematice — n. n.) pentru că sînt în continuă dezvoltare în țara noastră" ; „aduc cele mai mari satisfacții" ; „mă interesează cercetările științifice, deoarece prin ele evoluează omenirea". Nu ne propunem să facem acum o analiză a motivației făcute de elevi.

Ne-a interesat să găsim modalitățile de acționare în vederea satisfacerii acestui interes major pe care îl constatasem. Folosirea literaturii științifice de specialitate (matematică, fizică, chimie, biologie), inițierea unor convorbiri cu profesori, oameni de știință și specialiști din producție, organizarea unor simpozioane și seri științifice tematice, iată cîteva din modalitățile sugerate organizațiilor U.T.M. din școlile unde s-a desfășurat cercetarea, pe care acestea le-au folosit în activitatea lor.

Pregătirea și desfășurarea unor astfel de activități ne-au condus și la constatarea că eficiența a putut fi mai mare și în raport cu gradul de participare a elevilor la pregătirea și la organizarea diverselor acțiuni. Complexitatea problemelor matematice, de exemplu, este sistematic studiată în cadrul lecțiilor pe parcursul anilor. Printr-o colaborare strînsă cu școala, cu sprijinul direct al profesorilor de matematică, organizația U.T.M. explorează căi noi pentru a veni în întîmpinarea interesului elevilor în această direcție. La Școala medie „Mihail Eminescu" s-a organizat în acest sens simpozionul „Matematica și viața". Acțiunea întreprinsă a avut scopul să prezinte elevilor, sub o formă atractivă, unele din acele aspecte care vizau folosirea matematicii în cele mai diverse situații de viață. Referatele au fost alcătuite de elevi și prezentate sub forma unor comunicări care au stîrnit curiozitatea științifică a elevilor, au răspuns la cîteva din preocupările lor, au dus la discuții vii.

Altădată, satisfacerea intereselor pentru știință și tehnică a fost realizată prin organizarea unei întîlniri cu profesorul emerit Andrei Popovici-Bîznoșanu, care a dezbătut cu elevii problema constituirii pasiunii pentru știință.

În colectivele de elevi se manifestă însă o gamă largă de interese. La aceiași elevi găsești, pe lîngă interese dominante, și alte interese de

altă natură, secundare : artistice, sportive etc. Însăși personalitatea tînărului în formare pretinde o diversitate de interese.

Dar, în același colectiv se întîlnesc elevi la care predomină o categorie sau alta de interese. Dacă la unii predomină interesele de cunoaștere în domeniul științei, la alții apar pe primul plan interesele de cunoaștere din alte domenii : literatură, muzică, artă plastică, sport etc. Pot fi lăsați acești elevi în afara unor acțiuni specifice, care să răspundă cercurilor lor de interese ? Nepreocupîndu-se de ei, s-ar ajunge la stingerea intereselor lor pozitive sau la o mai mică participare din partea acestora la viața de organizație. Unilateralizarea activității de organizație s-ar răsfrînge în mod negativ asupra formării personalității lor.

Diversitatea cercurilor de interese în colectivele de elevi pretinde diversitate și varietate în desfășurarea muncii politice-educative duse de organizația U.T.M. De aceea, este necesar ca activitățile politice-educative să se desfășoare pe cît mai multe planuri, să abordeze cît mai multe domenii de activitate, pentru satisfacerea multitudinii intereselor de cunoaștere : unele generale, specifice vîrstei adolescenței, iar altele diferențiate în funcție de particularitățile individuale ale elevilor care compun colectivul.

Se pot întîlni și situații cînd, la un moment dat, anumit colectiv de elevi să nu manifeste interes față de anumite probleme, care, nedirijate, pot dăuna formării personalității lor multilateral dezvoltate. Sesizînd astfel de situații, organizația U.T.M., cu sprijinul cadrelor didactice și al altor specialiști din afara școlii, poate stimula formarea de noi interese.

Pornindu-se tocmai de la astfel de constatări, la grupul școlar profesional „Steagul Roșu" din Brașov s-au organizat acțiuni pe linia formării culturii muzicale a elevilor și a dezvoltării intereselor artistice, cu concursul filarmonicii din localitate, care a inițiat un ciclu de lecții-concert în incinta școlii.

Important este, deci, ca în desfășurarea activității politice-educative organizația U.T.M. să acționeze în direcția satisfacerii intereselor elevilor, dar să intervină și în stimularea anumitor interese noi, cerute de formarea personalității lor multilaterale.

Pornind tocmai de la cunoașterea acestor interese, a căror satisfacere era cerută de evoluția elevilor de la clasele cercetate (în caz contrar s-ar fi creat „goluri" în procesul muncii educative), s-au organizat și alte acțiuni primite cu mult interes de elevi (o întîlnire cu un scriitor la centrul școlar agricol din Buzău pe tema „Literatura și viața", o reuniune de întrebări și răspunsuri — cu participarea unui regizor de film — pe tema „Viața tineretului oglindită în cinematografia noastră", la Școala medie din Bolintinul din Vale).

Activitățile politice-educative desfășurate de organizația U.T.M. au o mare însemnătate și pe linia organizării și folosirii rationale a timpului liber de care dispun elevii. Organizarea timpului liber constituie o problemă cu un profund conținut pedagogic. Pe de o parte, elevul se deprinde să-și organizeze în mod independent timpul de care dispune, în vederea lărgirii orizontului său cultural-științific, a îmbogățirii

sale spirituale. Pe de altă parte, acestuia i se oferă posibilități multiple ca să-și refacă forțele, să se recreeze, să se distreze în timpul liber de care dispune, să se pregătească în vederea unor noi eforturi. De aceste cerințe s-a ținut seama, în cercetarea noastră, în desfășurarea tuturor acțiunilor întreprinse. Noi am căutat să creăm, prin activitățile politice-educative, acele condiții propice care să înlesnească odihna plăcută, recreativă și activă a elevilor. Alături de acțiuni cu un profund caracter politic (informări, conferințe, simpozioane, seri științifice de întrebări și răspunsuri), s-au organizat reuniuni și întîlniri tovărășești, audiții muzicale, cercuri de dans, acțiuni obștești.

În organizarea rațională a timpului liber s-a mers în întîmpinarea intereselor elevilor, în canalizarea și conducerea lor în vederea formării profilului moral-politic al tînărului înaintat al zilelor noastre, cu o personalitate multilateral dezvoltată.

Pornind de la cele arătate mai sus, avem în vedere că formele de activitate nu sînt un scop în sine, ci ele constituie modalitatea cea mai potrivită de a transmite un înalt conținut de idei, precum și pivotul în jurul căruia se constituie și se adîncește experiența de viață a elevilor (implicit în notele sale politice).

★

Ca o concluzie mai generală desprinsă din problematica expusă în acest studiu subliniem un aspect important, a cărui aderență la procesul formării profilului moral-politic al elevilor este evidentă : *organizației U.T.M. îi este specifică și esențială sarcina de a face cunoscută permanent elevilor politica științifică a partidului nostru, de a-i ajuta s-o înțeleagă în liniile sale fundamentale și s-o aplice în activitatea lor.*

În cadrul informărilor politice, simpozioanelor, întîlnirilor etc. organizate în școlile cercetate — prin cele mai diverse forme de manifestare — cuvîntul partidului a ajuns la elevi într-o formă accesibilă și convingătoare. De aceea, dragostea și atașamentul lor față de partid au devenit pentru ei un mod esențial de manifestare a patriotismului socialist — trăsătură dominantă a profilului moral-politic al omului nou. Pe această linie, organizațiile U.T.M. din școlile cercetate au acționat direct, contribuția lor specifică fiind deosebită.

Rezultatele obținute ne-au dus la concluzia că o condiție esențială a desfășurării cît mai eficiente a muncii educative este aceea a folosirii unor *forme și mijloace variate pentru atingerea unui sistem de obiective politice-educative*, privind toate laturile educației comuniste, adecvat particularităților școlii și elementelor specifice ale mediului social esențialmente socialist în care se desfășoară activitatea educativă. Totodată, avem în vedere aici necesitatea valorificării intense a potențelor educative ale realității noastre socialiste în ansamblul ei, potrivit trăsăturilor etapei de desăvîrșire a construcției socialismului în patria noastră.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УТМ В ШКОЛЕ

(Резюме)

В данной статье анализируются вопросы, которые составили содержание сообщения авторов на V-ой Научной сессии Института педагогических наук (декабрь 1964 г.).

Указывая на то, что организация УТМ является основным фактором воспитания, органически включенным в систему воспитательной работы, авторы подчеркивают роль работы, проведенной организацией УТМ в укреплении общественно-политической мотивации школьной деятельности учащихся.

В статье описывается процесс становления, создания жизненного опыта учащихся в условиях их активного участия в работе организации.

Так как эффективность политическо-воспитательной работы организации УТМ отражается в отношении учащихся к учебе, анализируется вклад мероприятий, проведенных организацией для обеспечения и поощрения познавательных интересов учащихся. Главной идеей, выявляющейся из анализа, является необходимость проведения воспитательной работы в зависимости от интересов и занятий учащихся.

Проблематика статьи ведет к выводу о том, что политическо-воспитательная работа нуждается в прочном педагогическом обосновании.

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DES ORGANISATIONS U.T.M. DES ÉCOLES

(Résumé)

L'etude présente, principalement, les problèmes qui ont fait l'objet de la communication des auteurs à la V-e session scientifique de l'Institut des sciences pédagogiques (décembre 1964).

L'organisation U.T.M. est un facteur éducatif de base, intégré organiquement dans le système du travail éducatif et les auteurs insistent sur le rôle qu'elle joue en ce qui concerne l'activité scolaire des élèves et la création de leur expérience de la vie.

Etant donné que l'efficience du travail politique-éducatif de l'organisation U.T.M. se reflète dans l'attitude des élèves à l'égard de l'étude, on analyse la contribution de l'organisation à l'émulation et à la satisfaction des intérêts intellectuels des élèves, autrement dit l'aide qu'elle apporte à l'école en ce sens.

L'idée principale qui se dégage c'est que le travail éducatif doit être différencié, selon les préoccupations et les aptitudes des élèves.

Les problèmes soulevés par l'article mènent à la conclusion qu'il est nécessaire que l'activité politique-éducative des organisations U.T.M. des écoles soit axée sur un fondement pédagogique de plus en plus puissant.

EDUCATIONAL QUESTIONS IN THE FOCUS OF ATTENTION OF U.T.M. ACTIVITIES IN SCHOOLS

(Abstract)

This is the subject of a paper delivered at the 5th session of the Rumanian Institute of Educational Research, Bucharest, December 1964.

It concentrates on the role of strengthening the social-political motivation of school activities by pupils played by the Union of Working Youth which is a basic educational factor making for better learning on the part of pupils. The basic idea is that educational work should be more in accordance with the pupils' interests and preoccupations, and that the social-political activities of the Union of Working Youth be better grounded educationally.

UNELE PARTICULARITĂȚI ALE ÎNȚELEGERII FENOMENELOR SOCIAL-ISTORICE DE CĂTRE ȘCOLARII MICI

ANA BOGDAN-TUCICOV,
ANCA MIRON
Universitatea din București

1. Înțelegerea materialului istoric de către elevii primelor trei clase.

Studierea unor fapte și evenimente social-istorice în clasele elementare are drept scop să-i familiarizeze pe elevi cu fenomenele sociale mai importante, să le formeze elementele unei concepții materialist-dialectice, la nivelul înțelegerii școlarului, să contribuie la educația lor patriotică prin cunoașterea unor capitole mai de seamă ale istoriei poporului nostru.

În atingerea acestor obiective socotim *că înțelegerea adecvată a faptelor istorice, cu desprinderea treptată a semnificației lor și sesizarea legăturilor cauzale dintre fenomene trebuie să ocupe un loc principal.*

Cercetările cu privire la învățarea istoriei în școală efectuate pînă acum au stabilit unele caracteristici ale sistemului de reprezentări și noțiuni [1] pe care acesta le cuprinde. Astfel, au fost relevate principalele categorii de dificultăți pe care le întîmpină elevul în cadrul asimilării materialului istoric studiat. În parte, aceste dificultăți sînt generate de structura complexă a cunoștințelor de istorie, care reflectă fenomene sociale și evenimente umane de o deosebită complexitate și care nu se pot simplifica. O altă categorie de dificultăți sînt legate de particularitățile gîndirii elevilor mici și de vîrstă mijlocie. [2]

Folosind prilejul experimentării sistemului de predare la clasele I—IV cu mai mulți profesori, ne-am propus să surprindem *modul în care se formează înțelegerea fenomenelor istorice la școlarii mici și să rele-*

[1] Cf. *Psihologia pedagogică*, sub redacția Al. Roșca, Ed. de stat didactică și pedagogică, București, 1963, capitolul „Formarea noțiunilor și a reprezentărilor de istorie" p. 198 și urm.

[2] Gh. Sireteanu, *Despre însușirea noțiunilor de istorie în școala de 8 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1963.

văm particularitățile generalizării acestora sub formă de reprezentări și noțiuni în gîndirea elevilor. *

Primele informații mai organizate despre fenomenele vieții sociale, le primesc elevii încă din clasa I, în cadrul lecțiilor de limbă maternă. Astfel, trecînd la exersarea citirii propriu-zise, în cea de-a doua parte a anului școlar, treptat, ei se familiarizează — foarte sumar și concret — cu următoarele fenomene mai frecvente : țară, muncă, unelte, ostaș, partid, guvern, republică (cu referiri directe la Republica Populară Romînă). Totodată, ei reține și unele evenimente istorice mai importante din viața poporului nostru, ca : 23 August, 16 Februarie, după cum și unele date de importanță internațională : 8 Martie, 1 Mai.

Ceea ce caracterizează însă asimilarea acestor cunoștințe elementare la elevii începători este memorarea mai mult a denumirii fenomenelor, cu legarea lor de anumite fapte concrete, particulare, ocazional cunoscute, fără ca elevii să poată sesiza *semnificația istorică generalizată* pe care o au evenimntele și fenomenele sociale respective. Așa de pildă, reprezentarea patriei este legată de „belșugul de roade", de anumite construcții din țară, de „fabricile unde lucrează părinții" etc.

Față de cunoștințele din domeniul științelor naturale, al celor geografice sau de fizică — unde elevii începători au multe reprezentări și noțiuni empirice — la istorie, volumul unor asemenea cunoștințe, spontan însușite este mult mai redus. Cele mai multe impresii și imagini despre fenomenele sociale contemporane, sau despre trecutul îndepărtat, copiii preșcolari le obțin din diferite povestiri și basme.

O inventariere aproximativă pe care am făcut-o, examinînd prin metoda convorbirii și prin cea a descrierii unor tablouri (istorice), un grup de 56 preșcolari, între 6 și 7 ani, ne-a permis următoarea clasificare a cunoștințelor lor referitoare la fapte și evenimente sociale : a) *reprezentări și noțiuni care indică raporturi sociale*, de felul : boier, supuși, rege, împărat, sfetnic, ostaș etc. ; b) *cunoștințe care se referă la anumite realități teritoriale și edificii :* împărăție, țară, cetate, moșie, palate, temnițe ; c) *noțiuni concrete, cu conținut de organizare* a oamenilor în : oaste, tabără, armată, săli, adunare, sfat ; d) *reprezentări ale unor unelte și arme*, ca : arc, săgeată, buzdugan, pumnal, pușcă, năvod, furcă ; e) *noțiuni empiric generalizate, reflectînd unele conflicte sociale*, ca : bătălie, război, împăcare, „luptă cot la cot" ; f) *cunoștințe al căror sens copiii îl deduc din antinomia unor evenimente sociale*, ca : „pace-război", „prieten-inamic", „învingător-învins", „viteaz-fricos", „erou-trădător", „atac-retragere" etc.

Mai puțin frecvent, întîlnim în relatările copiilor preșcolari termenul de „veacuri". Ei se folosesc imitativ de acest cuvînt atunci cînd se referă la ceea ce „s-a petrecut de mult de tot". Noțiunea de „mare praznic", are sens de festivitate și este uzitată numai pentru „întîmplările

* Materialul faptic a fost cules din următoarele școli din Capitală : Școala experimentală de bază — Școala generală de 8 ani nr. 165 —, Școala medie nr. 10, Școala generală de 8 ani nr. 118.

din trecut". Înțelegerea relației de recompensă figurează la preșcolari sub forma „răsplătirii faptelor vitejești", prin acordarea de privilegii, ca : „l-a făcut sfetnicul său" ; „l-a făcut paharnic" ; „i-a dăruit un palat" ; „l-a poftit la ospățul împărătesc".

Informațiile empirice despre fenomenele sociale reflectă la preșcolari o cunoaștere cu totul insuficientă și de cele mai multe ori eronată a acestora. Ele generalizează aspectele particulare ale diverselor fapte umane, fără un conținut istoric anumit, ci pe baza materialului inclus în povestirile și basmele pe care adulții le spun copiilor. Relatările preșcolarilor despre evenimentele sociale sînt pline de anacronisme, de acțiuni imaginare și de figuri de eroi legendari. În povestirile lor, preșcolarii nu realizează nici o diferență, de exemplu, între rege, împărat, domnitor. Neavînd încă formate în mod adecvat percepția și reprezentarea timpului, ei amplasează arbitrar în timp evenimentele sociale despre care ne relatează.

Cu toate aceste neajunsuri, semnificativă pentru preșcolarii mari, apare tendința de a nu încălca o anumită logică — firească — din desfășurarea evenimentelor. Așa de pildă, bătăliile sînt pornite întotdeauna din anumite „cauze" : „un împărat dorește să ocupe împărăția altuia" ; „un rege încalcă drepturile supușilor săi" ; „o armată ocupă teritoriul altei țări" etc. Apoi, „lupta" este neapărat pregătită : se ține sfatul, se adună oastea, se dau porunci, se stabilesc conducători etc. Cu toate că preșcolarii ne relatează puține date în legătură cu desfășurarea bătăliilor, deznodămîntul îi preocupă în mod deosebit. Întotdeauna ei urmăresc și se interesează cine anume a fost învins și cine a fost învingătorul, iar în cele din urmă reține consecințele pe care le-au suferit cei învinși.

Fără a analiza mai multe detalii, se poate spune că ceea ce rămîne pozitiv din cunoașterea empirică a unor fenomene sociale la copii — pînă la intrarea lor în școală — este cuantumul apreciabil de denumiri, de „termeni istorici", al căror conținut urmează să fie restructurat prin elaborarea unor reprezentări și noțiuni de istorie, adecvate, cu un conținut științific.

Subliniem, totodată, predilecția și interesul deosebit la această vîrstă pentru întîmplările din viața de demult a oamenilor. Chiar dacă copiii ascultă cu plăcere și episoade despre animale, ei rămîn impresionați și reține acele scene care se desfășoară după modelul acțiunilor umane. Această atitudine pozitivă față de evenimentele sociale poate fi folosită cu succes în procesul instructiv-educativ.

O particularitate a gîndirii preșcolarilor mari, ca și a elevilor începători, în legătură cu fenomenele sociale, o constituie orientarea cognitivă vie, o *curiozitate specifică* pentru lanțul evenimentelor, pentru succesiunea lor, însoțite de dorința de a afla neapărat ceea ce a urmat. Această atitudine ei și-o exprimă în întrebările frecvente pe care ni le pun : „și ce a mai fost" ?, „ce a făcut Viteazul după ce a ajuns în cetate" ?, „ce s-a întîmplat pe urmă" ?

Observăm, deci, că, dincolo de limitele cunoașterii empirice a faptelor și a fenomenelor sociale la care ne-am referit, interesul și curiozi-

tatea copiilor față de faptele umane merită a fi reținute ca fiind *premise favorabile* pentru însușirea cunoștințelor de istorie în școală. Deosebit de importante sînt : forma în care pot fi prezentate și comunicate aceste cunoștințe, procedeul și mijloacele care să facă legătura între experiența anterioară, redusă a copiilor și noile fenomene pe care le dezvăluim.

Începînd cu clasele a II-a și a III-a, cunoștințele despre fenomenele sociale pe care le trăiesc efectiv elevii, ca și cele privind evenimentele din trecut ale poporului nostru, se predau în cadrul lecțiilor speciale de citire cu conținut istoric. Raportate la numărul lecturilor care comunică cunoștințe despre natura vie, la cele geografice, sau la lecțiile cu conținut literar, textele de citire cu conținut istoric la aceste clase ocupă un loc apreciabil. Astfel, la clasa a II-a, din numărul total al textelor prevăzute pentru citire, 42% cuprind cunoștințe referitoare la fenomene social-istorice. Materialul istoric se comunică, în cea mai mare parte, elevilor în mod indirect, sub formă de legende și episoade de fe'ul : „Condeiele lui Vodă", „Ștefan cel Mare și Vrîncioaia" ș.a. Cunoștințele despre munca în comun a oamenilor, despre lupta comuniștilor care și-au dat viața pentru un trai mai bun, despre realizări ale regimului nostru socialist, sînt comunicate într-o formă directă, accesibilă școlarilor mici. Asemenea ocazii de abordare concretă și nemijlocită a unor realități sociale, ca : viața într-o cooperativă agricolă de producție, realizări ale partidului în viața culturală a satelor, realizări ale oamenilor muncii în reconstrucția orașelor domină în formarea cunoștințelor de istorie la această clasă.

În clasa a III-a, citirii unor lecturi cu conținut istoric i se rezervă de asemenea ore speciale (35 lecții) la care se adaugă lecții de recapitulare și de consolidare a cunoștințelor de istorie însușite (4 ore)[3].

Reprezentînd 32% din totalul lecțiilor de citire la această clasă, textele cu conținut istoric cuprind un volum bogat de noțiuni și de reprezentări ale faptelor și evenimentelor sociale. În mod legitim, expunerile sub formă de legendă sînt părăsite. Materialul istoric li se comunică elevilor în mod direct, folosindu-se doar cadrul episodic în care sînt prezentate evenimentele. Cele mai multe cunoștințe de istorie cu care familiarizăm elevii țin de domeniul istoriei patriei. Ele implică însă și unele generalizări despre fenomenele sociale mai largi.

Fără să li se pretindă un sistem închegat de cunoștințe, sau respectarea strictă a cronologiei evenimentelor, elevii fac cunoștință cu personalități și figuri istorice : Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Gh. Doja, Mihai Viteazul, Horia, Cloșca și Crișan, Tudor Vladimirescu, N. Bălcescu ș.a., precum și cu faptele lor mai însemnate. Ei reține, totodată, unele localități istorice, ca : Rovine, Călugăreni, Vladimiri, Plevna, satul Flămînzi, Doftana, după cum memorează o serie de date cronologice ale celor mai importante evenimente (anii : 1784, 1821, 1848, 1907, 1929, 1933, 23 August 1944, 30 Decembrie 1947).

În acest context de repere de nume, de fapte și de ani, sînt incluse uneori transformări și fenomene sociale foarte complexe, ca : raportu-

[3] *Programa școlară pentru școala de 8 ani, cl. I—IV*, a M. I., 1962, p. 61 și urm.

rile dintre diferite clase și pături sociale (dintre nobili feudali și iobagi; capitaliști și muncitori; boieri și domnitori), sau lupta comuniștilor împotriva regimului exploatator, sacrificiul unor eroi ai U.T.C. (Ilie Pintilie, Filimon Sîrbu), rolul formațiunilor patriotice de luptă împotriva fascismului, noțiunile de exploatare, de eliberare ș.a.

Față de primele două clase, însă, unde am văzut că informațiile cu caracter de legendă se interferează cu unele date reale, făcînd ca detașarea elementului istoric să fie mai dificilă pentru copii, în clasa a III-a cunoștințele de istorie ce se predau — cu tot caracterul lor incomplet — se referă nemijlocit la fapte și date istorice autentice.

Se știe că dezvoltarea reprezentărilor și a noțiunilor științifice — în cadrul oricărui obiect de învățămînt — se realizează în două direcții: prin lărgirea sferei reprezentărilor și a conceptelor, prin includerea în mod sistematic și continuu a tot mai multe obiecte și fapte analitic studiate în sfera dată. Cea de-a doua direcție, concomitentă cu creșterea sferei noțiunilor, are în vedere adîncirea fenomenelor în cadrul respectivelor generalizări, cu delimitarea notelor specifice esențiale și diferențiatori ale acestora.

În ce privește situația generalizărilor istorice la clasa a treia, observăm că ritmul creșterii lor cantitative este în disproporție cu pătrunderea esențialului din fenomenele date. Înțelegerea semnificației istorice a faptelor importante despre care citesc și ne relatează elevii rămîne cu mult în urma acumulării de date, de nume și de „întîmplări" istorice. Noțiunile generale, de exemplu — „exploatat" și „exploatator" pe care reușim să le formăm la această vîrstă în gîndirea elevului rămîn totuși insuficient coordonate cu noțiunile de iobag, nobil, răzeș, feudal, deși ei operează cu aceste noțiuni. Tot astfel, noțiunea generală de „luptă" formată relativ de timpuriu la școlari rămîne multă vreme unilaterală, redusă exclusiv la conflictul armat și nu e privită ca o acțiune continuă a celor asupriți împotriva asupritorilor. Nefiind formată o reprezentare adecvată despre „clasă socială", elevii nu pot înțelege încă semnificația luptei de clasă. Din acest motiv fenomene, ca: greva (ei citesc despre greva generală a ceferiștilor), revoluție (Revoluția socialistă din Octombrie), răscoală (despre care află din lectura „Horia, Cloșca și Crișan") nu sînt generalizate ca forme particulare ale luptei sociale * și nici subordonate acestei noțiuni generale. Noțiunea de război apare fie ca echivalentă cu cea de „luptă", fie identificată cu forme particulare de luptă, ca răscoala și revoluția. Deseori, în mod inadecvat, sfera noțiunii de război apare extinsă și asupra altor forme de luptă.

La această vîrstă, cele mai multe cunoștințe cu conținut istoric („stat", „revoluție", „armată populară", „iobăgie", „țară liberă") prezintă un caracter particularizant. Ele apar sub forma unor generalizări incomplete sau ca imagini concrete intuitive, copii ale evenimentelor, așa cum acestea au fost evocate și descrise elevilor la lecțiile de citire res-

* În mod obișnuit elevii din clasa a III-a descriu o răscoală cu detalii, însă nu se opresc asupra cauzelor, sau a consecințelor provocate de răscoala respectivă. Ei nu înțeleg întotdeauna că răscoala este un moment al luptei celor asupriți.

pective. Aceasta explică necesitatea reluării acelorași evenimente și date istorice — pe un plan superior — în clasa a IV-a.

2. Semnificația generalizată și sensul fenomenelor istorice la elevii clasei a IV-a. Dificultățile întîmpinate în asimilarea materialului predat.

Istoria — ca obiect de învățămînt distinct — începe să fie studiată în clasa a IV-a. Printre scopurile instructiv-formative ale acestei discipline considerăm că trebuie să ocupe un loc deosebit grija pentru ca elevul să înțeleagă *semnificația istorică* pe care o au fenomenele sociale și evenimentele din viața patriei noastre.

Semnificația — din punct de vedere psihologic — se definește ca mod de accepție generalizată a experienței umane în raport cu o categorie sau alta de fenomene. Semnificațiile lucrurilor exprimate în noțiuni, cunoștințe, forme generalizate social valabile, mijlocesc cunoașterea realității de către individ. În procesul cunoașterii umane, semnificațiile poartă un caracter obiectiv, ele sînt constituite social-istoric. Studiind un domeniu oarecare, individul găsește un sistem de semnificații format (A. N. Leontiev) [4] pe care și-l apropie și îl stăpînește. Sistemul de semnificații nu trebuie confundat cu *sensul* pe care-l dobîndesc la individ fenomenele cunoscute. Fapte cu aceeași semnificație pot avea pentru noi un sens sau altul. Sensul nu derivă nemijlocit din semnificația generală comună a lucrurilor, ci el derivă din viața, din experiența personală a individului, din experiența pe care o are individul în raport cu obiectul sau cu fenomenul dat.

Sensul se educă pe măsura dezvăluirii semnificației lucrurilor. De altfel, „unitatea dintre educare și învățare constituie din punct de vedere psihologic concret unitatea dintre formarea sensului și a semnificațiilor" [5]. După părerea noastră, un asemenea raport trebuie să-și găsească expresia și în procesul înțelegerii materialului istoric pe care îl prezentăm elevilor. Aceasta cu atît mai mult, cu cît înțelegerea este afectată nu numai în acțiunea de instruire — în cazul nostru în acțiunea de însușire a cunoștințelor de istorie — ci și în acțiunea formativă, de educare a gîndirii realiste a elevilor. Atitudinea conștientă a școlarilor față de semnificațiile generalizate ale fenomenelor depinde în largă măsură de sensul pe care îl capătă acestea în viața lor.

Considerăm că, în cazul studierii istoriei patriei, sensul evenimentelor studiate de elev trebuie să fie cît mai apropiat de semnificația lor istorică generală. Determinarea sensului real al faptelor din viața poporului nostru, legarea lui organică de semnificația istorică pe care o au evenimentele date, socotim că este una din căile principale ale realizării scopului predării istoriei în școală.

Dacă luăm, de pildă, conceptul de „muncă", una din noțiunile social-istorice fundamentale ce urmează să fie predate la elevii școlii de 8 ani,

---

[4] *Probleme de psihologia înțelegerii*, sub redacția A. A. Smirnov, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1951, p. 36—37.

[5] *Ibidem*, p. 44.

constatăm că de-a lungul primelor clase, această noțiune la școlarii mici îmbracă sensuri diferite. La început, copilul înțelege munca în mod unilateral, doar ca mijloc de a obține salariu, dedus din experiența practică : tata muncește și primește bani. Un alt sens al muncii — la elevii mici — este acela de a efectua ceva, deci sens de operație prin care se realizează lucruri, obiecte necesare traiului. În conștiința copilului munca se opune jocului, ea capătă sensul unui efort, sensul obligației de a efectua acțiuni „serioase". Elevul înțelege că și el muncește — învață — căci își face temele și participă la acțiuni școlare și obștești.

Toate aceste sensuri însă — relativ adecvate — sînt încă departe de *semnificația real-istorică* pe care o are procesul muncii în societate. Pe măsură ce elevii se familiarizează cu viața din trecut a oamenilor și pe măsură ce ajung să cunoască diverse forme ale muncii, ca și dezvoltarea uneltelor ca mijloace de efectuare a muncii, ei pătrund și alte sensuri ale acestui fenomen : munca drept izvor de bogății, iar în orînduirile unde numai unii muncesc și alții profită, munca ca mijloc de asuprire a oamenilor.

Studiind istoria, elevii constată că activitatea de muncă a oamenilor nu a îmbrăcat întotdeauna formele ei actuale și că de-a lungul vremii ea s-a dezvoltat, s-a îmbunătățit concomitent cu dezvoltarea uneltelor și a cunoștințelor oamenilor. În același timp, elevii se conving, în procesul propriului lor efort, că dacă muncesc, acționează insistent, obțin rezultate, învinș dificultăți, că dacă fac apel și la alții sînt ajutați și pot realiza lucruri și mai grele etc. Acest sens al muncii, ca mod de obținere a rezultatelor din ce în ce mai bune, ca mijloc de continuă perfecționare, se apropie cel mai mult de semnificația istorică-socială a muncii ca factor care a contribuit esențial la dezvoltarea societății umane.

Dintre dificultățile tipice pe care le identificăm în cadrul învățării istoriei la clasa a IV-a, cele direct legate de înțelegerea semnificației istorice a fenomenelor sînt : 1) dificultatea de a desprinde perspectiva istorică și consecințele din fenomenul analizat ; 2) dificultatea de a amplasa adecvat în timp și în raporturi cauzale faptele și evenimentele istorice studiate ; 3) dificultatea distingerii esențialului de neesențial din fenomenele social-istorice, ceea ce duce la fuziunea faptului istoric cu cel cotidian, la o juxtapunere a epizodicului cu esența fenomenului istoric ; 4) dificultatea elevilor de a sesiza caracterul legic, necesar al fenomenelor istorice.

Prima categorie de dificultăți o identificăm în răspunsurile dominant descriptive ale elevilor, precum și în relatările lor enumerative despre faptele și evenimentele istorice pe care le-au studiat. Astfel, învățînd despre răscoala țăranilor de la Bobîlna, sau despre greva ceferiștilor din 16 Februarie 1933, elevii de clasa a IV-a se opresc la descrierea evenimentelor, arătînd reușita sau eșecul acestora. Tot așa, la analiza prefacerilor mai importante din timpul domniei lui Al. I. Cuza, ei se mulțumesc să enumere ca măsuri importante : împroprietărirea țăranilor, deschiderea de școli, organizarea administrației, desființarea iobăgiei,

fără a aprecia perspectiva istorică, semnificația și consecințele unor asemenea transformări pentru dezvoltarea patriei noastre.

Dificultatea de a amplasa adecvat în timp și în conexiuni cauzale faptele istorice se manifestă la elevii mici ori de cîte ori îi solicităm să expună cronologic evenimentele studiate separat în cadrul diferitelor lecții, sau cînd le cerem să explice pe baza datelor studiate un fenomen din trecutul poporului nostru. Așa, de pildă, investigînd felul în care au înțeles elevii din clasa a IV-a procesul istoric de formare a poporului romîn, după ce au parcurs și evenimentele privind „Întemeierea Țării Romînești și a Moldovei", am putut constata ca dificultate generală, imposibilitatea la cei mai mulți elevi (51,2%) de a diferenția aceste procese între ele și de a le amplasa logic, cauzal și cronologic în șirul evenimentelor cunoscute lor. Vom ilustra selectiv acest aspect citînd numai una din situațiile întîlnite în clasele investigate.

De exemplu, din 39 subiecți dintr-o clasă cu cele mai bune performanțe școlare, 19 elevi au dovedit o înțelegere adecvată a condițiilor istorice care au determinat formarea poporului romîn. Ei amintesc evenimentul cuceririi Daciei de către romani, procesul de contopire a limbii, de impunere a obiceiurilor romane etc. și amplasează plămădirea poporului romîn cu mult înaintea întemeierii Țării Romînești și Moldovei. Într-o proporție mai redusă (8 subiecți) adaugă la înțelegerea constituirii poporului romîn efectul migrării popoarelor, printre care, îndeosebi, conviețuirea cu slavii pe care treptat acesta i-a asimilat[6]. Mai mulți elevi (19 din 39) au extins inadecvat fie evenimentul întemeierii Țării Romînești, fie procesul de formare a cnezatelor, asupra înțelegerii formării poporului romîn. De exemplu, 4 elevi ne „explică" în felul următor fenomenul: „Luptînd cu vitejie, poporul romîn și-a cîștigat libertatea, în lupta de la Posada și a devenit independent. Așa s-a format poporul romîn". Sau: „Poporul romîn s-a format din cnezate, prin unirea cnezatelor și a voevodatelor". Mai mulți elevi (7) încearcă să explice formarea poporului romîn prin înșiruirea orînduirilor sociale care au avut loc pe teritoriul țării noastre. Într-un singur caz, se încearcă și o explicare a procesului istoric prin stratificarea socială a populației ((poporul romîn s-a format din țărani iobagi, țărani liberi și din boierii care îi exploatau pe țărani), aici elevul reflectînd concret identitatea „popor-populație".

Examinînd datele de mai sus, observăm că dacă deosebirile dintre „popor" și „țară" în accepțiunea istorică actuală sînt relativ ușor de sesizat, pentru învățarea fenomenelor mai complexe este necesară folosirea unei metodici de predare speciale. Considerăm că, procedeele mnemotehnice cunoscute — de fixare a anilor și de calcul al secolelor — nu sînt suficiente pentru a rezolva problema. Ele ar trebui anticipate — în

[6] În manualul elevilor, procesul de formare a poporului romîn este redat astfel: (după cucerirea Daciei) „În timpul stăpînirii romane dacii au început să vorbească limba romanilor, adică limba latină. Încetul cu încetul, limba dacilor s-a uitat. Cu timpul dacii și romanii s-au contopit, începînd să formeze un popor nou, care mai tîrziu se va numi poporul romîn". „Poporul romîn a continuat să se formeze și în timpul migrațiunii popoarelor, și cu deosebire în timpul conviețuirii cu slavii, pe care treptat i-a asimilat". Cf. *Istoria patriei*, manual pentru cl. a IV-a, Editura de stat didactică și pedagogică, 1962, p. 20.

cazul speță — de compararea celor două fenomene, cu stabilirea logică a antecedenței primului în raport cu celălalt.

Amplasarea inadecvată în timp a fenomenelor istorice prejudiciază înțelegerii lor cauzale și invers, înțelegerea greșită a cauzelor care au determinat un eveniment duce la amplasarea sa eronată în timpul istoric și la fuziunea nepermisă a acestuia cu alte procese și fenomene sociale cunoscute elevilor.

Cu cît evenimentele istorice predate se situează într-un trecut mai îndepărtat, cu atît elevii mici realizează mai greu semnificația lor generalizată. Așa se explică și faptul că elevii de clasa a IV-a confundă mai rar și în condiții cu totul excepționale greva muncitorilor cu fenomenul răscoalei (atunci cînd le unifică prin termenul uzual de „revoltă"). În schimb, ei confundă frecvent fenomenul răscoalei cu revoluția și amplasează adesea anacronic diferite răscoale și revoluții de pe pămîntul țării noastre în șirul evenimentelor din „istoria patriei" pe care le-au studiat.

Dificultatea distingerii esențialului de neesențial din fenomenele social-istorice pe care le predăm elevilor mici se face resimțită aproape la tot pasul. Ea se exprimă adesea în fuziunea faptelor istorice cu cele cotidiene, în juxtapunerea episodului cu esența fenomenului istoric respectiv, precum și în generalizarea unilaterală a faptelor istorice după unele aspecte ale lor particulare sau comune, dar neesențiale. Studiind, bunăoară, orînduirea comunei primitive pe teritoriul țării noastre, sau raporturile dintre stăpîni și sclavi în etapa sclavagistă, ori caracteristicile vieții feudale etc., școlarii mici întîmpină dificultăți în pătrunderea esenței acestor fenomene îndepărtate și complexe ; ei manifestă greutăți evidente în sesizarea laturilor lor definitorii, principale. Astfel, în mod frecvent la clasa a IV-a noțiunea de orînduire (viață) primitivă este asimilată cu însușirea de oameni „primitivi" (înapoiați). (La un total de 140 elevi investigați, 62,5% au manifestat această confuzie.) Apariția sclavilor și a stăpînilor de sclavi este legată exclusiv de „dorința oamenilor de demult de a se îmbogăți" și nu de însăși posibilitatea societății de a produce bunuri mai multe și de posibilitatea însușirii surplusului realizat de o parte a societății.

Într-un sondaj pe care l-am făcut la clasa a IV-a, imediat după explicarea modului de viață al oamenilor în comuna primitivă, din 36 elevi, 9 au realizat următoarea înțelegere a fenomenului : „*Uneori oamenii în luptele lor cu animalele erau răpuși de către acestea. Din pricina lor, ei s-au ascuns în scorburi și peșteri. Atunci ei s-au unit mai mulți la un loc. Acei oameni au format orînduirea primitivă*" ; sau : „*această orînduire de oameni primitivi se numea orînduirea primitivă*". Puțini elevi (numai 7 subiecți) au reținut din explicația învățătoarei cu privire la orînduirea comunei primitive, situația oamenilor de a avea unelte primitive și de a duce traiul în comun ; 11 elevi au redat din explicația completă numai faptul unirii oamenilor primitivi la un loc cu scopul de a se apăra de primejdii, legînd această acțiune de modul de repartiție a bunurilor, arătînd că „lucrurile aparțineau tuturor". Chiar și atunci cînd s-au impus în mod expres în atenția elevilor o serie de elemente ținînd de viața economică a oamenilor, au fost

elevi (10) care au generalizat izolat aceste elemente, indicîndu-ne: „Înțelegem prin orînduirea comunei primitive descoperirea focului, dezvoltarea uneltelor, cultivarea pămîntului, găsirea hranei, facerea caselor". „Orînduirea primitivă a existat de mult de tot pe pămîntul țării noastre". În consecință, în înțelegerea esenței acestei orînduiri elevii au disociat mijloacele de dobîndire a bunurilor materiale de modul de viață al oamenilor, de felul producției și al repartiției bunurilor.

Reproducem această situație nu ca pe un caz particular al respectivei clase. Modalitățile de înțelegere a fenomenului semnalate aici au apărut în multiple ocazii ale asistențelor noastre la încă cinci clase, cu moduri de predare și cadre didactice diferite.

În toate aceste generalizări unilaterale ale elevilor mici, se constată predilecția de a reține și de a extinde asupra întregului fenomen prezentat unele porțiuni limitate din explicația învățătorului sau a profesorului, unele fragmente pe care elevii le-au înțeles și le-au reținut mai bine.

Tot astfel, în expunerea unor evenimente mai proeminente din trecutul istoric al țării, ca: luptele lui Ștefan cel Mare (Vaslui, Războieni), ale lui Mircea cel Bătrîn (Rovine, Nicopole) etc., elevii mici se opresc la descrierea episodică a acestora, fără a pătrunde explicit forțele sociale angajate în luptă, sensul și cauza luptei, semnificația ei pentru desfășurarea ulterioară a istoriei, învățămintele tactice, politice.

În sfîrșit, se remarcă dificultatea de a sesiza caracterul legic, necesar, al fenomenelor istorice. Însă, după explicații temeinice și reveniri asupra condițiilor materiale ale diferitelor pături sociale, prin descrierea vieții grele a țăranilor, muncitorilor și a nedreptăților săvîrșite de conducătorii pămînteni și de cei străini, elevii de clasa a IV-a reușesc să desprindă contradicțiile economico-sociale de la baza conflictelor istorice. Ei, însă, sînt tentați să le generalizeze și pe acestea în mod îngust, ca pe niște condiții șablon, comune și egale pentru toate evenimentele cu care se familiarizează.

★

Nu este lipsit de interes sensul primar, elementar, pe care îl capătă însăși învățarea istoriei la această clasă. Din punct de vedere psihologic, sensul unei acțiuni sau realități cunoscute pentru elev exprimă unitatea nemijlocită a motivului cu scopul acțiunii. Investigațiile noastre cu privire la acest aspect relevă următoarele sensuri cuprinse în răspunsurile elevilor: „Istoria o învățăm ca să cunoaștem denumiri, domni și lupte"; sau: „Din istorie aflăm despre viața din trecut a poporului nostru"; „Mie îmi place mai mult istoria pentru că ne povestește cum a fost în trecut și cum este azi" *. O altă serie de răspunsuri indică sensul nemijlocit afectiv pe care îl are cunoașterea unor fenomene istorice pentru elevi.

* În discuțiile noastre colective sau purtate individual, am folosit următoarele întrebări: Despre ce învățați la istorie?, Îți place istoria?, De ce?, De ce vrei să cunoști istoria?, Ce te interesează să știi din istorie?

De exemplu : „Mie mi-e drag la istorie să ascult cum au luptat vitejește strămoșii noștri" ; „La istorie mă bucur și mă întristez, după cum aflu cum se sfîrșește o bătălie pentru dreptate" ; „La istorie mi-e milă de țăranii iobagi schingiuiți și îmi pare bine de vitejia strămoșilor noștri care au luptat împotriva dușmanilor" ; „La istorie aflu cum au luptat muncitorii comuniști pentru o viață mai bună, cum au murit eroic luptînd împotriva fasciștilor, ca să ne facă pe noi liberi și fericiți". Evident, după asemenea considerente judecăm sensul unui atașament afectiv al elevilor față de o situație istorică sau alta. Printre altele, surprindem însă și raționamente care exprimă limpede și unele nedumeriri. Unii elevi chestionați ne pun și astfel de întrebări : „Dar dacă domnitorul era cel mai puternic și mai mare peste toți, el de ce nu a dat ordin moșierilor să elibereze pe țărani și să le dea și lor pămînt" ?

Apreciem, însă, că asemenea sensuri pozitive, prin caracterul lor educativ, sînt încă departe de înțelegerea adecvată a semnificației istorice a situațiilor date. Pe baza lor elevii nu pot realiza încă interpretarea științifică a fenomenelor sociale studiate.

Modul în care se diferențiază în gîndirea elevilor semnificația istorică a faptelor și evenimentelor sociale importante de simpla lor descriere, ca și de evenimentele cotidiene trăite de copii, constituie o problemă care reclamă toată atenția. În cursul cercetărilor efectuate, ne-am oprit cu deosebire asupra formării semnificației generalizate a noțiunii de „erou" în istorie, în raport cu variatele sensuri pe care le prezintă „personalitățile eroice" pentru elevi.

Pînă la însușirea materialului de istorie contemporană și pînă la aprofundarea altor noțiuni — ca cea de exploatare, „lupte muncitorești", „formații patriotice organizate împotriva jugului fascist" etc. — elevii de clasa a IV-a generalizează fenomenul erou la nivelul unor însușiri individuale ale diferitelor personalități concrete, ca : Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Gh. Doja, Mihai Viteazul ș.a. Eroii din istorie nu sînt apreciați de copii prin consecințele faptelor lor, sau prin aportul lor pentru o orînduire mai bună. Cei mai mulți elevi descriu personalitățile eroice ca pe niște oameni dîrzi, destoinici, neînfricați conducători. În majoritatea cazurilor, ei și-i reprezintă prin acțiunile acestora mai bine cunoscute, ca : lupta de la Călugăreni, Rovine etc. În acest stadiu înțelegerea fenomenului „erou" are la bază imagini intuitive disparate, dominate de un cadru episodic al faptelor. Semnificația istorică generalizată este întrucîtva frînată de diversitatea evenimentelor particulare pe care le stăpînesc școlarii.

Constatăm însă că, pe măsura îmbogățirii experienței cognitive a elevilor cu tot mai multe fapte din istoria patriei și o dată cu cunoașterea transformărilor din ce în ce mai apropiate de etapa contemporană, cu evocarea unor evenimente la care generațiile actuale mai în vîrstă — bunici, părinți, frați — au luat efectiv parte, înțelegerea semnificației istorice a fenomenului de eroism se modifică și se realizează la un nivel mai corespunzător.

Astfel, probele pe care le dăm elevilor spre sfîrșitul însușirii materialului istoric la această temă ne înfățișează următoarea situație :

Nr. elevi	Clasele a IV-a	Sarcina cognitivă dată	Răspunsuri cu enumerarea eroilor și descrierea exclusivă a faptelor lor	Răspunsuri corecte care indică semnificația istorică generalizată a fenomenului	Răspunsuri ce cuprind înșiruiri de calități umane
29	clase experimentale ; obiectul istoriei este predat de profesor	Ce eroi ai clasei muncitoare cunoașteți ?, explicați de ce istoria îi consideră eroi	dau : 8 elevi	dau : 17 elevi	dau : 4 elevi
35			12 elevi	18 elevi	5 elevi
64	Total		20 elevi (31,2%)	35 elevi (54,8%)	9 elevi (14%)
35	clase de control ; obiectul istoriei este predat de învățător	Idem	11 elevi	14 elevi	10 elevi
33			13 „	9 „	11 „
68	Total		24 „ (35,2%)	23 „ (33,8%)	21 „ (31%)

Prin conținutul lor, răspunsurile ne relevă următoarele aspecte semnificative. În afară de 4 elevi (3 din clasa de control și unul de la o clasă experimentală), care trec printre luptătorii clasei muncitoare, în mod greșit, figuri istorice ca Doja și Mihai Viteazul, toți ceilalți se referă neapărat la *eroii clasei muncitoare* din țara noastră. Deși, aproape toți elevii cercetați cunosc împrejurările în care au luptat și și-au dat viața Ilie Pintilie, Donca Simo, Vasile Roaită, Filimon Sîrbu ș.a. (în general sînt enumerați între 3 și 9 luptători în răspunsurile elevilor), numai 20 elevi de la clasele experimentale și 24 de la clasele de control, se opresc — pentru rezolvarea sarcinii date — la descrierea ca atare a faptelor de felul : „au luptat, au împărțit manifeste" ; „au fost împușcați din ordinul guvernului", „ultimele cuvinte ale lui Filimon Sîrbu au fost „Trăiască Romînia liberă", „Moarte fasciștilor".

În clasele experimentale, 54,8% din răspunsurile elevilor dovedesc o pătrundere mai adîncă a semnificației fenomenului „erou al clasei muncitoare". În majoritatea lor acești elevi motivează : „Îi considerăm pe acești luptători eroi pentru că și-au dat viața pentru libertate, pentru dreptate și nu au trădat partidul" ; „Ei au luptat împotriva fasciștilor. împotriva burgheziei exploatatoare și au dorit o viață mai bună pentru muncitori ; au murit ca adevărați eroi" ; „Sînt eroi pentru că și-au dat viața pentru patrie, pentru libertatea poporului, pentru o viață mai luminoasă și de aceea îi cinstim și-i consideră istoria eroi" ; „Și-au pus viața în primejdie luptînd împotriva exploatării, împotriva fascismului din țară, pentru eliberarea clasei muncitoare. De aceea îi numim eroi".

Independent de formulările mai reușite sau mai stîngace ale elevilor, din aceste răspunsuri desprindem ca notă esențială *semnificația atitudinii de luptă, de abnegație și sacrificiu pentru alții* (pentru eliberarea poporului, pentru o viață mai bună a celor ce muncesc), care conturează o înțelegere adecvată a noțiunii de erou la elevi.

Cu toate că și în acest stadiu cunoștințele elevilor mici sînt pline de impresii vii, de descrieri care i-au mișcat, de imagini plastice autentice cu privire la modul în care și-au sfîrșit viața cele mai multe personalități eroice, observăm însă că în interpretarea fenomenului, ei trec dincolo de aceste aspecte particulare și subliniază, pentru semnificația dată, perspectiva istorică, idealul, visul pe care l-au avut eroii clasei muncitoare și pentru care ei și-au sacrificat viața.

Modul în care evoluează înțelegerea și aprecierea deznodămîntului unor fapte istorice a putut fi pus în evidență prin prezentarea unor situații problemă. În mod frecvent, cu prilejul tratării diferitelor evenimente din istoria patriei la clasele a IV-a experimentale, elevii au fost solicitați la un efort de gîndire pentru a răspunde următoarelor probleme : Ce ar fi urmat pentru Europa dacă turcii nu ar fi avut de înfruntat Țara Romînească, rezistența poporului nostru în luptele conduse de Mircea cel Bătrîn, Mihai Viteazul ș.a. ? ; De ce Alexandru cel Bun a căutat relații de prietenie cu vecinii săi ? ; Ce a însemnat greva ceferiștilor de la Grivița pentru lupta muncitorilor din alte țări ? ; De ce Ștefan cel Mare, pînă la urmă, a fost de acord să plătească tribut turcilor ? ; Ce însemnătate au avut prefacerile din timpul lui Alexandru I. Cuza ?

Rezultatele s-au dovedit a fi cît se poate de concludente. Față de subiecții claselor de control, la care domină — în continuare — reproducerea episodică a faptelor, elevii claselor experimentale ajung în proporție de 64% la sesizarea dependențelor complexe dintre fenomenele analizate, a perspectivei deznodămîntului și la semnificația acestuia pentru ceea ce a urmat, în opoziție cu rezultatul ipotetic a ceea ce ar fi putut urma sau „ar fi putut să se întîmple".

3. Cîteva concluzii.

Înțelegerea fenomenelor de istorie de către școlarii mici evoluează de la o fuziune totală a evenimentului legendar (de basm) cu cel istoric spre o relativă detașare a faptelor istorice autentice de celelalte întîmplări, ele fiind considerate ca ceva însemnat, grandios și care impresionează în mod deosebit. Mai departe, pe măsura însușirii unui material mai larg și a formării unor sensuri tot mai apropiate de semnificația generală a fenomenelor istorice, elevii ajung să înțeleagă faptele în istorie și diferitele transformări sociale ca fiind *rezultate* ale *unor condiții* care le-au precedat, ca fiind *provocate* și *pregătite* de anumite cauze. Legitatea istorică nu poate fi încă dezvăluită în toată secvența și amploarea ei, dar evident că ea este pas cu pas pregătită.

Multe din limitele înțelegerii fenomenelor istorice, ca și erorile tipice care apar, se datorează încă unei viziuni tradiționale, depășite

asupra predării istoriei şi anume că ea trebuie povestită în mod impresionant, iar datele ei urmează să fie în primul rînd memorate.

Concluzia noastră este că încă din clasele mici istoria trebuie să se adreseze în primul rînd înţelegerii şi gîndirii elevilor, angajînd totodată imaginaţia lor reproductivă. Numai o *participare afectivă mijlocită de procesele înţelegerii* poate lega sensul imediat al faptelor istorice de semnificaţia lor generalizată, ştiinţifică.

Fiind cunoscută predilecţia elevilor mici pentru acţiune şi pentru desfăşurarea episodică a faptelor, în predarea istoriei se recomandă o insistenţă din ce în ce mai mare asupra semnificaţiei faptelor prezentate.

Generalizările unilaterale ale elevilor, cu extinderea inadecvată a fragmentelor din explicaţia profesorului, pot fi înlăturate prin revocarea şi reconstituirea cu elevii a întregului eveniment în care fragmentul extins inadecvat să-şi găsească locul limitat, subordonat cauzelor şi consecinţelor principale ale fenomenului.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛНИКАМИ

(Резюме)

Исходным тезисом авторов является положение о том, что в изучении истории родины в школе значение представленных явлений должно быть как можно ближе к историческому обобщенному смыслу данных явлений. Единство значения и смысла должно найти себе выражение и в процессе понимания, процессе, являющимся составной частью не только обучения — усвоения знаний —, но и формативной стороны развития мышления учащихся.

Изучая экспериментально данный вопрос, авторы установили 4 категории трудностей, встающих на пути понимания исторического значения изучаемых явлений: а) *трудности, вытекающие из выделения исторической перспективы и следствий анализируемого явления;* б) *трудности в точном определении во времени и в причинных отношениях явлений;* в) *трудности в выявлении основного (исторического);* г) *трудности во вскрытии логического, необходимого характера явлений.*

В заключительной части авторы предлагают методические приемы для предупреждения и устранения вышеуказанных трудностей в усвоении знаний.

CERTAINES PARTICULARITES DE LA COMPREHENSION DES PHENOMENES SOCIAUX-HISTORIQUES PAR LES PETITS ECOLIERS

(Résumé)

La thèse d'où partent les auteurs est qu'à l'étude de l'histoire de la patrie dans l'école, le sens des événements présentés doit être rapproché, le plus possible, de la signification historique générale des phénomènes. L'unité entre le sens et la signification doit trouver son expression dans le processus de la compréhension aussi, lequel est impliqué non seulement dans l'action d'enseignement-assimilation des connaissances d'histoire, mais aussi dans l'action formative, d'éducation des élèves.

En faisant des recherches expérimentales à ce sujet, les auteurs arrivent à établir quatre catégories de difficultés qu'ont à surmonter les élèves au cours de leurs efforts pour comprendre la signification historique des événements étudiés: a) *difficultés à*

saisir la perspective historique et les conséquences de l'événement analysé ; b) difficultés à placer les événements dans le temps et à établir des rapports de cause et d'effet ; c) difficultés à discerner l'essentiel (hitorique) du non-essentiel ; d) difficultés à saisir le caractére de loi, de nécessité, des phénoménes.

Dans leurs conclusions, les auteurs suggèrent certains procédés méthodiques concernant l'enseignement des connaissances d'histoire, procédés qui pourraient faire éviter, en partie, les difficultés signalées.

CHARACTERISTICS OF THE UNDERSTANDING OF SOCIAL-HISTORICAL PHENOMENA BY PUPILS IN THE LOWER GRADES

(Abstract)

When studying national history in school, the various events presented should practically dovetail with the generalized historical significance of the phenomena concerned, say the authors. This unity between an event and its historical significance is all the more important as history is not taught for its own sake only, but has a formative character as well, educating the pupil's mind.

Following an experimental research into this question, the authors have established 4 types of difficulties encountered by pupils in getting at the historical significance of the events studied, viz, a) difficulties in visualizing the historical perspective and consequences of a given event ; b) difficulties in dating events and establishing causal connections between them ; c) difficulties in discriminating between essential and unessential events ; d) difficulties in grasping the ineluctable character of phenomena.

The authors suggest a few methods meant to do away with one of the above-mentioned difficulties.

ÎNSEMNĂTATEA ATITUDINII ADOPTATE ÎN PROCESUL ÎNȚELEGERII METAFOREI

A. COSMOVICI și *C. LOGOFĂTU*
Universitatea „Al. I. Cuza" — Iași

Metafora, în cel mai larg înțeles al cuvîntului, joacă un rol foarte important în poezie, în transmiterea mesajului. De aceea, înțelegerea greșită sau incompletă a unor metafore atrage după sine imposibilitatea sesizării atitudinii poetului, a intențiilor sale, denaturarea conținutului.

Asemenea dificultăți am constatat cu prilejul unor experimente individuale cu studenți și elevi (din clasele a X-a și a XI-a). În condiții identice, am examinat 13 studenți din anul V și 3 tineri care absolviseră de un an facultatea; cu toții au urmat secția „pedagogie-romînă" de la Facultatea de istorie-filozofie din Iași. Primii formau întregul efectiv al unei grupe fruntașe. Desigur, numărul studenților cu care am lucrat este mic, dar am avut avantajul de a-i cunoaște foarte bine, în urma activității comune timp de 3 ani (în plus au mai fost supuși de noi la cîte 9 probe psihologice), așa încît putem încerca analiza cauzelor și aprecia în ce fel ar putea fi înlăturate deficiențele. În plus, comparația cu rezultatele obținute în experimente efectuate cu 61 de elevi (din 5 clase diferite) și cu alte date conferă cercetării noastre un grad de generalitate mai mare.

Mai întîi, cîteva precizări cu privire la metoda folosită. Elevul (sau studentul) primea textul unei poezii de T. Arghezi (fără a i se indica numele autorului). Jumătate din subiecți au avut de analizat „Vodă Țepeș", iar ceilalți „La treabă" [1]. Ei o citeau cu glas tare, apoi li se acorda răgazul necesar pentru o nouă lectură și li se cerea să arate despre ce este vorba în acea poezie. După ce răspundeau, li se puneau cîteva întrebări (în esență aceleași la toți) pentru a vedea dacă înțeleg: a) caracterul personajului din poezie (ambele sînt poezii epice) [2] și b) două metafore (metaforă în sensul larg al cuvîntului, incluzînd și metonimia, personificarea etc.).

---

[1] Tudor Arghezi, *Versuri*, E.S.P.L.A., 1959, p. 80 și p. 359.

[2] În cazul primei poezii întrebarea se referea la „atitudinea poetului față de Vodă Țepeș", fiindcă în acest fel se putea formula mai ușor răspunsul și se evita o caracterizare șablon. Sesizarea atitudinii implică, inevitabil, înțelegerea personajului și invers.

Poezia „La treabă" este lesne de înţeles, pe cînd „Vodă Ţepeş" prezintă unele dificultăţi, dar nu e, nicidecum, dintre cele mai greu de pătruns (poate fi socotită de dificultate mijlocie). Greutatea rezidă în faptul că poetul, deşi aprobă politica lui Ţepeş, totuşi prezintă cruzimea lui ca fiind un fel de manie, o exagerare, atitudine care este în uşoară contradicţie cu modul exclusiv admirativ în care domnitorul este prezentat la orele de istorie.

Convorbirile au fost înregistrate pe bandă de magnetofon. Ulterior au fost transcrise, analizate minuţios şi apreciate mai întîi printr-un punctaj destul de complex, pentru a obţine o precizie cît mai mare în comparaţie. După aceea, răspunsurile, au fost împărţite în 5 categorii: foarte bine (5 puncte), bine (4 puncte) etc.

În aprecierea generală s-au luat în consideraţie două criterii distincte: înţelegerea caracterului personajului (incluzînd şi atitudinea poetului faţă de el) şi interpretarea metaforelor [3].

Care sînt rezultatele în ansamblu? Iată procentajele:

	Elevi	*Studenţi*
Foarte bine	(5 p.) 10%	18,75%
Bine	(4 p.) 25%	31,25%
Satisfăcător	(3 p.) 13,34%	18,75%
Slab	(2 p.) 28,33%	18,75%
Foarte slab	(1 p.) 23,33%	12,50%

Grupînd o parte din rezultate obţinem:

	Elevi	*Studenţi*
Foare bine + bine	35%	50%
Slab + f. slab	51,66%	31,25%

Dacă efectuăm media aritmetică a „notelor" puse, obţinem la elevi 2,70, iar la studenţi 3,25. Deci, studenţii au obţinut în ansamblu „note" sensibil mai bune, dar ele sînt totuşi abia satisfăcătoare (3 puncte = satisfăcător; media între 2,50 şi 3,50 se încadrează în acest calificativ). De notat că aproape 1/3 din ei au obţinut rezultate slabe şi foarte slabe.

Situaţia se schimbă foarte mult dacă examinăm procentajele obţinute numai la interpretarea metaforelor. Iată rezultatele obţinute:

Descifrarea metaforelor

	Elevi	*Studenţi*
Foarte bine	(5 p.) 23,33%	18,75%
Bine	(4 p.) 6,67%	18,75%
Satisfăcător	(3 p.) 23,33%	12,50%
Slab	(2 p.) 3,34%	0
Foarte slab	(1 p.) 43,33%	50%
Media aritmetică:	2,63	2,56

[3] În poeziile analizate aceste criterii sînt esenţiale şi suficiente pentru deplina lor înţelegere.

În ce privește interpretarea metaforelor *nu există diferențe sensibile între elevi și studenți.* Așadar, superioritatea studenților consistă în capacitatea lor de a înțelege caracterul personajelor și nu în sesizarea limbajului figurat. E normal ca studenții să aibă mai multă pătrundere psihologică, deoarece erau cu cel puțin 5 ani mai în vîrstă decît elevii, studiaseră literatura romînă ca obiect de specialitate, și cunoșteau destulă psihologie și pedagogie (nu numai teoretică, ci și practică : au caracterizat copii, au ținut lecții etc.).

Surprinzătoare apare în aceste condiții neînțelegerea metaforelor. Dată fiind importanța metaforismului în literatură, ne-am propus studiul cauzelor acestei stări de fapt.

★

Cunoscînd foarte bine pe studenți și pe cîțiva dintre elevi, am putut aprecia rolul diferiților factori. Mai întîi nu pare a fi vreo legătură între nivelul de dezvoltare a gîndirii (cînd e vorba de limitele normale) și capacitatea de sesizare a sensului poetic al metaforelor : din cinci studenți care erau în mod evident foarte bine dotați (lucru confirmat de rezultatele școlare obținute și de probele speciale la care au fost supuși) patru au dovedit o totală neînțelegere a metaforei și numai unul a obținut un rezultat foarte bun. Iar din cei trei studenți care au interpretat foarte bine metaforele, doi sînt de nivel mijlociu, ba chiar întîmpină deseori greutăți în raționament și în sinteză logică.

Ne-am gîndit la existența unor dificultăți în ce privește evocarea reprezentărilor, în imaginarea vie a obiectelor. După una din clasificările lui I. P. Pavlov, unii oameni au dificultăți în reprezentarea obiectelor concrete, ei operează mai ușor cu abstracțiuni, cu noțiuni generale (aceștia constituie tipul „gînditor"), pe cînd alții au, dimpotrivă, imagini vii și întîmpină greutăți în domeniul limbajului abstract (tipul artistic). Examinînd studenții, din acest punct de vedere, prin două probe (experimentul asociativ-verbal și folosind un text special de istorie)[4], cît și pe baza altor 7 probe psihologice a rezultat că patru studenți puteau fi încadrați în tipul artistic și, întîmplător, tot patru în tipul gînditor. Or... toți cei patru subiecți la care predomină imaginile și se disting în activități concrete, practice, au obținut rezultate foarte slabe în clasificarea metaforelor. Din ceilalți patru (tipul gînditor), doi au obținut de asemenea rezultate slabe, unul a răspuns bine și altul foarte bine. Numărul restrîns de cazuri nu ne permite să tragem concluzii generale, dar rezultă că nu dificultățile în reprezentare explică eșecurile înregistrate de noi în sesizarea imaginilor poetice.

Am căutat să precizăm și rolul pe care-l poate avea „sensibilitatea", capacitatea de a trăi intens afectiv impresiile. Este foarte greu să stabilești cu precizie existența acestei însușiri prețioase, pe care uneori oamenii și-o ascund în spatele unei aparențe de nepăsare. Ne-au servit

[4] Probe folosite și recomandate de P. Popescu-Neveanu, în lucrarea *Tipurile de activitate nervoasă superioară la om*, Ed. Acad. R.P.R., 1961, p. 126 și p. 255—285

și observațiile psihologului V. A. Kruteţki [5] care a constatat că sensibilitatea se traduce prin tact și delicatețe în comportare (desigur, nu totdeauna, dar adevărata delicatețe presupune în schimb totdeauna sensibilitate). Deși există și un tact „învățat", de convenienţă, acesta se poate distinge ușor, căci apare o oarecare rigiditate, stereotipie, un conformism care, după observații repetate, ies în evidenţă.

Două studente s-au distins prin tact și delicatețe în cei cinci ani de studii și îndeosebi în timpul practicii pedagogice, ambele fiind firi emotive, una chiar excesiv de afectivă. Totuși, ele nu au putut trăi afectele sugerate de metafore.

Nici toate însușirile menționate la un loc nu garantează înțelegerea metaforei. Din acești doi subiecți dovedind sensibilitate unul este dotat foarte bine, altul de nivel mijlociu, iar amîndoi se caracterizează prin „predominarea primului sistem de semnalizare", a imaginilor.

Sursa dificultăților apare însă cu claritate, dacă facem o analiză calitativă a răspunsurilor și, în special, a erorilor.

Astfel, metafora „negura cu coarne" din versurile : (Făt-Frumos) „Se puse-n calea negurii cu coarne/Și găurindu-i pîntecul în smîrc/Și împlîntîndu-i sabia în carne"... (din „La treabă") este descifrată de mulți în mod adecvat, ca de pildă : „tocmai acest balaur pe care-l aseamănă cu o negură datorită imensității sale". Dar unii nu reușesc și se împiedică de „nepotriviri" : „negura e ceva imaterial, nepalpabil... și, totuși, coarnele e ceva unde te poți lovi fără să știi" (elev mijlociu din clasa a XI-a).

Imaginea „ a tremurat... văzduhul lumii", din strofa : „Cînd a căzût, dihania a dat/Un vuiet care încă mai răsună/Că muntele pleșuv a tremurat/Și cu văzduhul lumii dimpreună" („La treabă") este înțeleasă ca avînd menirea să reliefeze „puterea urletului fiarei". Alții, preocupîndu-se numai de semnificația directă a alegoriei, fac interpretări greșite, ca de exemplu : „poetul își dă seama de dezvoltarea științei, de cuceririle cosmice" (elev din clasa a X-a).

Cînd poetul spune (în „Vodă Ţepeș") : „Și șesurile, azi la adăpost,/ Plugarii noi *le fulgeră* și ară" — unii văd „sclipirea fierului de la plug în soare", dar mulți nu înțeleg sensul expresiei și declară că plugarii „le fulgeră cu privirea" sau că „le apără cu sabia" (referindu-se la șesuri).

În sfîrșit, în aceeași poezie, Tudor Arghezi utilizează metonimia „sufletul în platoșă" în versurile „Vlad șade-n jilț. E liniștit. Și tace/Cu sufletul în platoșă-mpăcat" — pentru a sugera starea de spirit a voievodului, așa cu o înțeleg mulți subiecți : „s-a încătușat în el", ori „gîndul lui era ascuns", „nu-i pare rău de loc de ce a făcut... platoșa era ceva prin care nu pătrunde nimic, nu pătrunde înduioșarea". Totuși, adesea este luat numai sensul direct : „era îmbrăcat în zale", „siguranța pe care și-o creează domnitorul prin intermediul acestei platoșe" (student în anul V).

Cele mai frecvente erori sînt de tipul celor arătate mai sus : cazuri cînd subiecții se situează într-un punct de vedere greșit, strict logic.

---

[5] V. A. Kruteţki, *Înțelegerea și aprecierea de către elevi a unor calități morale ale persoanei*. Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957, p. 127.

În adevăr, examinînd răspunsurile greșite se pot distinge următoarele categorii :

a) subiecții nu se referă la metaforă (ca și cum n-ar exista) ;

b) dau explicații avînd o slabă legătură cu textul (de pildă, în legătură cu metafora „le fulgeră și ară" o elevă afirmă : „poetul vrea să spună cum țăranii iau pămîntul de la moșieri să-l are, împart moșiile") ;

c) indică numai sensul logic, denaturînd adevărata semnificație a metaforei ;

d) deși adoptă un punct de vedere adecvat, totuși nu realizează corect impresia poetică [6].

Analizînd cele 153 de răspunsuri (ne referim atît la studenții, cît și la elevii care au dat toți cîte două răspunsuri — cu o singură excepție) se constată 93 de interpretări greșite ale metaforelor, repartizate astfel :

	Nr. de cazuri	*Procente*
a) omiterea metaforei	10	10,75
b) slabă legătură cu textul	3	3,23
c) interpretări strict logice	63	67,74
d) impresie poetică inadecvată	17	18,28
Total	93	100

Cum în situațiile cînd se păstrează doar o vagă legătură cu textul este vorba de asociații pur raționale, rezultă că procentul interpretărilor strict logice este de 71 %.

Mai observăm că, deși cele patru metafore sînt foarte diferite între ele, totuși, în fiecare caz, eroarea predominantă o constituie tot atitudinea exclusiv cognitivă.

Se impun aici cîteva considerații cu privire la metaforă și la înțelegerea poeziei.

★

Unul din rolurile esențiale ale metaforei, chiar cel mai important, este acela de *a mijloci transmiterea emoției estetice de la poet la cititor.* În esență, metafora are la bază o asociație afectivă, în sensul că termenul comun celor două imagini comparate este un afect [7]. În cazul nostru, T. Arghezi, scriind poezia „Vodă Țepeș", intuiește într-un mod complex și original tipul necruțător al vestitului domnitor și trăiește

[6] De exemplu, subiectul răspunde, în legătură cu metafora „se puse-n calea negurii cu coarne" : „e o figură de stil... ca să arate cît de întunecat este sufletul acestui șarpe", ceea ce nu e corect, metafora reliefînd mai mult imensitatea lui fizică.

[7] Pierre Janet, în *L'intelligence avant le langage*, Paris, Flammarion, 1936, p. 85—86, ocupîndu-se de simbol, arată, pe drept cuvînt, că el nu se reduce la asociație, întrucît ambii termeni rămîn prezenți în mintea noastră și „există o distincție delicată care subsistă cu toată uniunea". Aceasta nu înseamnă că simbolul s-ar putea explica fără asociație, ci numai că implică, mai mult, și o sinteză de nivel superior. Același autor arată că simbolul (metafora) este „un portret al sentimentelor", că „asemănarea sentimentelor se substituie asemănării percepțiilor" (p. 91). Astfel se explică bunăoară metafora unei „culori stridente".

starea de spirit din timpul ospățului domnesc (Vlad are o atitudine de rezervă, răceală, care exclude mila și iertarea). Acest sentiment îi asociază imaginea încătușării în platoșă, care este rigidă, rece și amintește cruzimile războiului. Imaginea apare în mintea poetului în virtutea faptului că percepția unei platoșe provoacă în mod obișnuit o reacție afectivă, asemănătoare cu cea pe care el o trăia în acel moment. Cînd cititorul citește versul „cu sufletul în platoșă-mpăcat" se produce la el o asociație în sens invers (firește că pentru aceasta el trebuie să cunoască bine cuvîntul „platoșă", să înțeleagă și sensul logic al versului) ; „platoșa" îi provoacă starea de spirit corespunzătoare care reproduce mai mult sau mai puțin fidel atitudinea, sentimentul artistului.

În acest mod, prin intermediul metaforei, putem trăi impresiile, emoțiile sale și îi înțelegem intenția. Evident, funcția discutată nu este singura : metafora îndeplinește și altele, dar, în poezie, transmiterea emoției este esențială. Ea se identifică cu exprimarea „atitudinilor disimulate ale eului" [8], adăugînd numai precizarea că mijlocește nu numai evocarea unor afecte bine cunoscute, ci și pe acea a unor stări afective complexe, discrete, imposibil de clarificat.

Totodată, „potențarea impresiei" se realizează foarte adeseori tot datorită unei asociații afective [9], ca și „funcția unificatoare" a metaforei [10]. Funcția sensibilizatoare (adică de concretizare) a metaforei este însă, fără îndoială, independentă de cea pe care o discutăm. Totuși, în poezie, frecvent, sensibilizarea este un mijloc de sugerare a unui afect.

Metafora are și scopul de a preciza, de a completa cunoașterea. Aceasta se realizează de obicei simultan cu transmiterea sentimentului estetic, care nu poate fi trăit fără înțelegerea cuvintelor, reprezentărilor, situațiilor. După o definiție, de obicei acceptată, un afect este o trăire care exprimă concordanța sau neconcordanța obiectelor și fenomenelor cu trebuințele noastre. Este evident, deci, că acesta nu poate apărea fără cunoașterea unei anumite situații obiective. O separare radicală între latura afectivă și cea cognitivă se poate realiza numai pe plan teoretic. De fapt, în orice stare sau proces psihic ambele aspecte sînt prezente. Desigur că în cazul unui sentiment se manifestă pregnant efectele raportării unei situații la aspirațiile noastre actuale, pe cînd raționamentul logic stabilește, mai ales, relațiile obiectelor între ele.

Insistînd asupra aspectului afectiv al metaforei, am urmărit să reamintim una din laturile fundamentale ale înțelegerii poeziei. „În timp ce știința se adresează rațiunii, arta se adresează rațiunii și inimii, întregii structuri a simțămintelor omului" [11]. Arta trebuie să trezească

---

[8] Vezi Tudor Vianu, *Problemele metaforei și alte studii de stilistică*, E.S.P.L.A., Buc., 1957, p. 70.

[9] *Ibidem*, p. 77.

[10] Asociațiile sinestezice se explică mai totdeauna prin faptul că senzații diferite au un rezultat afectiv asemănător : de aceea o culoare este *dulce* sau o voce *aspră* ; baza obiectivă a lor stă în faptul că diferite cauze ne pot afecta într-un mod aproape identic, ceea ce nu implică, neapărat, o asemănare obiectivă între ele.

[11] I. B. Borev ; *Sistemul categoriilor estetice*, Ed. științifică, București, 1963, p. 366.

sentimente, dar nu orice sentimente, ci emoții cu caracter estetic [12]. Întrebarea fundamentală este : în ce constă caracterul estetic al unui afect? La această întrebare nu s-a găsit încă un răspuns clar și definitiv.

Emoțiile trăite de o persoană apar cu calități estetice cînd sînt trăite în perspectiva valorilor estetice. Bucuria cuiva ne poate bucura pur și simplu, dar ne poate încînta și estetic, dacă ea are o semnificație socială mai largă, dacă are valoare estetică. Sentimentul estetic al bucuriei diferă de bucuria simplă, dar nu atît de mult încît să fie nevoie să le denumim în mod diferit.

Aprecierea estetică implică valoarea moral-politică și nu exclude utilul ; ceea ce este socialmente util poate intra în categoria esteticului, acesta exclude numai utilul din perspectivă strict personală și directă [13]. Caracterul social al esteticului ne explică impresia de „înălțare", de depășire a interesului individual, pe care o trăim în fața frumosului.

Din punct de vedere psihologic, un sentiment devine estetic atunci cînd în el trăim concordanța obiectelor, fenomenelor și cu aspirații sociale, cînd se raportează la un sistem de referință specific estetic (constituit în cursul experienței noastre), cînd este trăit pe un plan superior.

★

Revenind la elevii și studenții examinați de noi, a reieșit că unii dintre ei nu trăiesc afectul implicat în metaforă (și, de aceea, nici pe plan rațional nu au înțeles adevărata atitudine a poetului, nu au înțeles, în fond, versurile). Se vădește astfel că atenția acordată de noi metaforelor nu constituie o unilaterală preocupare privind forma poeziei, căci ele mijlocesc comunicarea atitudinii poetului, a mesajului său, adică a conținutului esențial.

Se pune întrebarea de ce mulți tineri nu pot trăi sentimentul sugerat de poet ? N-au experiența afectivă necesară ? N-au simțit niciodată frumosul ? Această ipoteză este exclusă. Am văzut că unii au o vădită sensibilitate, ani de zile au vizionat spectacole, citesc literatură (romane, nuvele — în care concentrarea afectivă mai mică permite o expresie directă, similară celei din viața de toate zilele și care pot fi mult mai ușor înțelese), unii sînt amatori de muzică etc. Îndeobște, credem că sînt foarte rare persoanele incapabile de a sesiza frumosul, în viață cel puțin, iar studenții și elevii studiați nu pot face parte nicidecum din această categorie.

Atunci, de ce la unii metafora asociază imediat o stare afectivă, iar la alții nu ? Psihologia arată că asociația depinde, în primul rînd, de *atitudinea subiectului*, de „orientarea" sa (în sens de „ustanovka" sau „set" — adică „stare de pregătire"). Studenții și elevii noștri sînt, desigur, capabili de atitudine estetică. Cert este însă (analiza calitativă a greșelilor ne indică acest fapt) că în lectura unei poezii *mulți subiecți*

---

[12] Nu facem aici nici o deosebire calitativă între noțiunile de emoție și de sentiment.

[13] I. B. Borev, *Op. cit.*, p. 157—158.

nu adoptă o atitudine estetică, ci una pur rațională, de cunoaștere, similară cu cea pe care o avem cînd citim un tratat. Lucru explicabil, daca ținem cont de obișnuințele consolidate în lectura cărților științifice, timp de mulți ani.

Ce caracterizează atitudinea estetică? Ea este *o anume atitudine afectivă*; noi receptăm metafora prin prisma vieții noastre afective, prin prisma experienței noastre emoționale, cu intenția de a surprinde aspectele estetice ale realității care au impresionat pe poet: există o dorință de a ne emționa, de a simți frumosul, cu toată ființa noastră [14], ceea ce implică o participare mult mai activă decît în cazul orientării spre cunoaștere, spre simplă constatare.

Cînd adoptăm o atitudine științifică urmărim să descifrăm o situație, să aflăm *relațiile dintre obiecte și fenomene*. Ulterior urmează să reflectăm în ce măsură cele constatate ne pot folosi sau nu. Atitudinea de cunoaștere este partinică, în ea nu pot lipsi cu totul interesele vitale, interesele de clasă, dar aspirațiile noastre sînt mult mai slab exprimate decît în orientarea afectivă, cînd noi *privim lucrurile în lumina tendințelor, dorințelor noastre*. În atitudinea estetică, este adevărat, noi nu raportăm impresiile sugerate de poet la interesele noastre personale și imediate, ci în special la aspirațiile noastre, ca ființe sociale, ca membri ai unei societăți, dar prin aceasta ea nu rămîne mai puțin o atitudine emoțională, mobilizîndu-ne mult mai mult decît actul de constatare obiectivă. Procesele afective au proprietăți dinamogene [15]. De aceea, poezia are și o importantă forță agitatorică, mai mare ca aceea a unei expuneri strict logice, dar inexpresive. Dispoziția de a ne emoționa nu exclude cunoașterea; *sentimentul o include și o depășește*, implicînd o „efervescență" care, deși de obicei nu duce nemijlocit la acțiune reală, atrage după sine, adeseori, o intensă participare la acțiuni pe plan mintal.

În al doilea rînd, atitudinea afectivă-estetică include și o tendință spre concretizare: pentru a ne emoționa este nevoie să ne imaginăm cît mai viu o situație concretă, sau cel puțin să ne transpunem într-o stare de spirit particulară, căci simpla referire la aspecte generale, la abstract nu creează posibilități de mobilizare afectivă. Dimpotrivă, în orientarea cognitivă noi vizăm în special esența rațională, relațiile logice și cauzele, căutînd a face abstracție de accidental, de aspectele secundare.

În fine, în atitudinea estetică noi privim realitatea îndeosebi prin prisma amintirilor și criteriilor estetice, pe cînd în cea rațională filtrăm impresiile prin rețeaua exigențelor logice, obiective.

Deoarece atitudinea estetică este una afectivă, subiectivă și concretizatoare, pe cînd cea intelectuală este rațională, obiectivă și vizează abstracțiunea, ele sînt în opoziție psihologică, în sensul că este aproape imposibilă trăirea lor simultană.

---

[14]. Șt. Bîrsănescu, G. Văideanu, *Educația estetică*, E.S.D.P., București, 1961, p. 30—31.

[15] V. Pavelcu, *Funcția afectivității*, 1963, p. 23.

Chiar în cadrul aceleiași orientări cognitive, anumite idei preconcepute pot să ne facă să nu observăm unele aspecte evidente ale realității, și cu atît mai mult acest fenomen apare cînd este vorba de puncte de vedere diferite [16] (psihologic vorbind) : *orientarea pur rațională inhibă, stinjenește simultan trăirea estetică.*

Desigur, cînd este vorba de lectura unui roman vast, există momente cînd atitudinea reflexivă înlocuiește pe cea estetică ; de asemenea, după trăirea intensă a sentimentului sugerat de poet urmează un răstimp de meditație, datorită căreia o a doua lectură ne pune în lumină alte frumuseți. Totuși, atitudinea afectivă trebuie să predomine, ea este indispensabilă înțelegerii complete. Acea teză din estetică după care orientarea strict logică împiedică trăirea estetică are o foarte serioasă fundamentare psihologică.

Folosind o observație a prof. V. Pavelcu [17], trebuie să precizăm că, dată fiind extrema complexitate a afectivității, în aceeași trăire fiind posibile, cîteodată, cele mai bizare combinații de tendințe contrarii, se poate întîmpla ca, uneori — foarte rar (de exemplu în cazul unui critic literar, după numeroși ani de activitate) — și cele două atitudini să poată oarecum coexista, nu numai să alterneze. În marea majoritate a cazurilor (și totdeauna cînd este vorba de persoane care abia încep să guste frumosul într-o anumită ramură a artei) cele două atitudini se exclud. Or, tocmai atitudinea exclusiv cognitivă a caracterizat majoritatea subiecților care n-au înțeles limbajul figurat.

La cei care adoptă o atitudine afectivă și concretizatoare încă se poate discuta dacă trăiesc estetic sau nu diferitele impresii sugerate de autor. Orientarea afectivă nu garantează înțelegerea deplină a frumosului, dar constituie o condiție indispensabilă a ei ; adoptînd-o, se înlesnește considerabil trăirea estetică, căci metaforele transmit tocmai emoțiile trăite de autor, sentimente purtînd pecetea frumosului.

Rezultă deci că *orientarea pur rațională constituie cauza principală a dificultăților întîmpinate de elevi și studenți în interpretarea metaforelor.* Dar acest „intelectualism" este, fără îndoială, efectul unor deficiențe existente în predarea literaturii.

★

Atitudînea exclusiv logică față de literatură nu este numai o caracteristică a subiecților noștri, ea este deseori constatată la examenele de maturitate și la cele de admitere în facultate, cînd mulți candidați se referă numai la conținutul de idei al operelor. De asemenea și în învățămîntul superior cadrele didactice au de luptat împotriva schematismului intelectualist.

După cum reiese din observații culese asistînd la numeroase „lecții deschise" de limba romînă (ținute de profesori fruntași din școlile

[16] Pierre Oléron, *Les attitudes dans les activités intelectuelles*, in Les attitudes, Symposium, Paris, 1961.

[17] V. Pavelcu, *op. cit.*, p. 19.

din Iași), cît și din modul de a îndruma și discuta lecțiile de probă ale studenților practicanți, această deficiență își are originea în felul de a înțelege și de a preda literatura al unor profesori și în încărcarea programei de limba și literatura romînă, care te silește, vrînd-nevrînd, la schematism, împiedică uneori analiza aprofundată a operelor capitale [18].

În facultăți, asistenții și profesorii presupun, bineînțeles, că studenții știu să citească, să adopte o atitudine estetică în fața poeziei și aprofundează probleme majore de istorie și de critică, fără a-și da seama că punctul de vedere din care le vor privi unii studenți nu este cel bun.

În critica marxist-leninistă se pune accentul pe faptul că opera literară reflectă în imagini tipice aspectele estetice ale realității, obiectiv existente, că ea este un mijloc de cunoaștere — lucru neîndoielnic, perfect just și important. Acest accent este necesar, deoarece curentele estetice care subliniază aspectul afectiv al înțelegerii artistice au căzut, prea adesea, în idealism — intuiționism, în iraționalism, în misticism chiar. Totodată, se previn și se combat tendințele unor poeți care, deplin conștienți de valoarea emoției în artă, manifestă tendința unui subiectivism excesiv și îngust, creația lor devenind ermetică și lipsită de acea „înălțare" obținută prin contemplarea vieții din perspectivă socială, în lumina unui ideal superior (la ei neexistînd de fapt o înțelegere, o trăire autentică a frumosului).

Sublinierea aspectelor raționale ale reflectării prin artă este foarte necesară *în critică*. Dacă este exagerat unilaterală, ea devine însă dăunătoare, mai ales *în învățămînt*. În școală marea majoritate a obiectelor deprind pe copii și tineri mai ales cu o atitudine de cercetare — pur rațională. Obiectele, fenomenele, evenimentele, persoanele sînt privite din punct de vedere științific. Arta, literatura, poezia cer însă și o altă perspectivă : una afectivă, estetică. Să-i familiarizăm pe elevi cu o astfel de atitudine — iată una din sarcinile fundamentale ale predării literaturii în școlile de toate gradele.

Posibilitatea de a adopta timp îndelungat un punct de vedere estetic nu se creează cu ușurință. Se impune un îndelung exercițiu. Este necesar să deprinzi un nou limbaj : exprimarea metaforică, figurată. Dar o nouă limbă nu se învață ușor, iar în domeniul artei ne lipsește dicționarul. Metafora se leagă de un afect, dar nu totdeauna este aceleași ; dimpotrivă, noutatea asociației, surpriza ei este foarte importantă. Se cere de la cititor o anumită „generalizare" afectivă care presupune o experiență emoțională, asociații anterioare.

Ca și în dezvoltarea gustului pentru muzică, unde „înțelegerea" necesită ca, în prealabil, variate melodii să se fi asociat cu diferite stări emoționale trăite de noi, și, în special, cu un anumit echilibru sufletesc (existent cînd vrem să ascultăm și să gustăm o muzică de calitate), la fel și aprecierea deplină a poeziei necesită asocierea ei cu clipe de mulțu-

[18] În această privință a se vedea : El. Apostolescu, *Pledoarie pentru profesorul de literatură*, „Contemporanul" nr. 46/1963.

mire, cu momente „frumoase", din viața noastră. Prin urmare, atitudinea adecvată față de poezie nu se obține dintr-odată. Îndrumările unui profesor pot fi de neprețuit folos ; dacă sînt însă greșite, ele pot dăuna mult și sărăci, pînă la denaturare înțelegerea poeziei.

★

Obiectul considerațiilor de mai sus nu l-a constituit, desigur rezolvarea unor chestiuni de estetică, ci evidențierea faptului că dificultățile întîmpinate de unii elevi și studenți provin îndeosebi din lipsa adoptării unui punct de vedere afectiv în fața poeziei. Este o deficiență care trebuie înlăturată. Sarcinile principale în această direcție revin școlii de cultură generală.

Aspectele teoretice și mai ales cele practice sînt foarte complexe. Lămurirea unor probleme de estetică, de psihologie și în special de metodică a predării literaturii este neapărat necesară.

În școlile generale de 8 ani și în cele medii sosesc în fiecare an noi profesori, tineri absolvenți ai institutelor de învățămînt superior, așa încît lupta împotriva deficienței semnalate trebuie dusă și în cadrul facultăților.

Ce se poate face ?

Propunem ca, mai întîi, la examenul de admitere în facultățile de filologie, la proba orală de literatură, să figureze neapărat analiza literară a unei poezii — și nu din cele mai simple. Din capul locului capacitatea de a interpreta poezia trebuie să fie un criteriu de selecție (fără a fi singurul). Apoi, la seminariile din primii ani de studii să se acorde mai multă atenție analizei unor poezii, verificîndu-se și adîncindu-se posibilitățile de trăire și de aprofundare a valorii lor estetice. Dacă și alții vor urmări felul studenților de a înțelege poezia (luînd unele măsuri de precauție) [19], se vor găsi, sîntem siguri, la unele secții multe greșeli similare celor observate de noi. În aceste condiții nu trebuie să se renunțe la analiza de text nici la examene.

Institutele interregionale de perfecționare a cadrelor didactice ar trebui să studieze de asemenea, modurile concrete de combatere a tendințelor semnalate în predarea literaturii [20].

Fără îndoială, specialiștii și profesorii vor găsi multiple mijloace pentru ca nu numai o bună parte, ci întregul nostru tineret să poată gusta din plin valorile poeziei noastre și ale celei universale, ceea ce va servi atît educației estetice, cît și celei morale.

[19] Precauții sînt necesare, în sensul că dacă vom pune un student să comenteze o poezie în condițiile obișnuite ale seminarului, acesta totdeauna este ajutat de reflecțiile exprimate, mai mult sau mai puțin tare, de către colegii săi de grupă, așa încît erorile vor fi, aparent, mai rare și mai mici decît cele observate de noi. O justă imagine a situației o putem avea numai în cazul unei examinări strict individuale.

[20] Precizăm că nu trebuie să confundăm greșeala analizării exclusiv a laturii de conținut, cu intelectualismul. Nu numai conținutul, ci și forma poate fi abordată intelectualist.

О ЗНАЧЕНИИ ОТНОШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОНИМАНИЯ МЕТАФОРЫ

(Резюме)

На основании индивидуальных экспериментов, в которых участвовали учащиеся (61) и студенты (13) авторы установили, что главной причиной трудностей, часто встречаемых в понимании, метафоры является создание несоответствующего, чисто рационального подхода к стихотворению. Для вскрытия эмоционального подтекста необходима „эстетическая направленность", т. е. субъективное конкретизирующее отношение.

Отсюда вытекает необходимость в создании соответствующего отношения к стихотворению; это предполагает решение многих методических вопросов.

L'IMPORTANCE DE L'ATTITUDE ADOPTÉE DANS LE PROCESSUS DE L'INTELLIGENCE DES MÉTAPHORES

(Résumé)

Sur la base d'expérimentations individuelles effectuées avec 61 élèves et 13 étudiants, on démontre que la principale cause des difficultés fréquentes dans la compréhension de la métaphore est due à l'atitude non-adéquate, purement rationnelle, à l'égard de la poésie, qu'adoptent les sujets.

Pour bien saisir le sous-texte émotionnel, il est nécessaire de créer „une orientation esthétique", c'est-à-dire une attitude affective, subjective et basée sur des faits littéraires concrets.

Il en résulte que les élèves doivent être familiarises à s'orienter judicieusement en face de la poésie, ce qui, d'ailleurs, implique la solution de nombreux problèmes de méthodologie.

HOW TO UNDERSTAND A METAPHOR

(Abstract)

On the basis of some individual experiments carried out on 61 pupils and 13 students, the authors show that the main cause of the difficulty in understanding a metaphor is the adoption of a purely rational attitude towards poetry instead of a subjective one which is solely capable of helping people get to the emotional side of a poem. Students should be trained aesthetically, say the authors. This, however, implies the solution of various teaching problems.

MIJLOACE MODERNE PENTRU INSTRUIREA NEVĂZĂTORILOR

(Foaia de material plastic pentru citit-scris)

Lect. univ. D. DAMASCHIN,
Prof. GH. ANASTASIU,
Prof. I. MARCU

I. Citit-scrisul în sistemul Braille reprezintă unul dintre mijloacele fundamentale prin care nevăzătorii își însușesc cultura, problemele profesionale și își dezvoltă relațiile de viață.

Scrierea și citirea în sistemul Braille, prin travaliul efectuat de nevăzător, ca și prin conținutul însușit pe această cale, determină un proces multilateral de dezvoltare a nevăzătorilor, cu efecte de adaptare compensatoare în activitatea psihică a acestora.

Analiza, diferențierea și sinteza tactil-motorie la pipăirea semnelor evoluează treptat, pe baza exercițiului, de la forme elementare, spre forme complexe — elaborarea treptată a stereotipilor dinamici tactil-motori, cu trecere de la acțiuni dificile ale efectuării scrierii și citirii, la automatizarea și orientarea tot mai largă de la formă (de la însușirea semnelor) spre conținut, (la modul de înțelegere și asimilare). Aceasta face din scrierea și citirea în Braille nu numai un scop în sine, dar și un *mijloc* important care contribuie la dezvoltarea psihică, multilaterală a copilului deficient, la integrarea lui în viața socială și în muncă. Elaborarea în condiții optime a acestui proces și prin citit-scris, este determinată deopotrivă de *factori subiectivi și de factori obiectivi*, la diferitele categorii de nevăzători.

Starea sănătății deficientului, gradul de efort nervos depus în timp, nivelul elaborării proceselor compensatorii, în general, starea anatomo-fiziologică a analizatorului tactil-motor, — sînt numai cîteva condiții care influențează *subiectiv* citit-scrisul. Trebuie amintit și faptul că la orbii din naștere lipsa oricăror reprezentări vizuale poate îngreuia cel puțin într-o primă etapă formarea imaginei topografice a grupei fundamentale, dispunerea spațială diferită a celor șase puncte în constituirea semnelor. Procesul acesta este mai ușor accesibil nevăzătorilor care au pierdut vederea mai tîrziu și care mai păstrează încă astfel de reprezentări.

Printre condițiile *obiective* trebuie amintite, în primul rînd, starea materialelor pe care le folosește nevăzătorul la citit-scris, dimensiunile grupei fundamentale Braille, forma și consistența punctelor imprimate, influența pe care o exercită diferitele profesiuni asupra analizatorului tactil-motor, prin eventuale lezări și traumatisme permanentizate asupra suprafeței dermice care pipăie etc.

Caracteristicile hîrtiei speciale, care este folosită în scrierea și citirea în Braille, în școlile și instituțiile noastre de orbi, *o fac în prezent depășită* de condițiile pe care le oferă dezvoltarea industriei materialelor plastice în R.P.R., unde această industrie este mult dezvoltată.

Tipărirea pe hîrtie specială, deși între timp a fost îmbunătățită, prezintă o serie de inconveniente, care nu pot fi înlăturate și care frînează procesul de utilizare îndelungată a tipăriturilor și randamentul dat de deficient.

Printre aceste *inconveniente*, menționăm faptul că relieful tronconic pe care îl are punctul Braille, pentru a corespunde cerințelor optime fiziologice de a nu traumatiza la pipăit, sub presiunea repetată a degetelor la citit, cedează și nivelează, ceea ce îngreuează activitatea de analiză, de diferențiere și de sinteză la citit, favorizînd instalarea prematură a oboselii sistemului nervos și incapacitatea de lucru. Faptul că abecedarul pentru Școala profesională specială de orbi din București a fost retipărit în ultimii 5 ani de 3 ori, este o dovadă că se uzează destul de repede, pe lîngă toate implicațiile pentru procesul învățării și al efortului nervos depus de elev.

Spațiul ocupat de tipărirea punctiformă pe hîrtie, ca și grosimea ei, fac ca tipăriturile pe hîrtie să ocupe un volum și o greutate mare. Aceasta face cartea Braille incomodă la citit și la manevrat, iar depozitarea ei necesită un spațiu foarte mare. Hîrtia însă are și inconvenientul că neputînd fi spălată sau desinfectată prezintă pericolul transmiterii unor boli contagioase. Mai sînt și alte inconveniente, îndeosebi de ordin economic, care survin prin necesitatea unor mai dese retipăriri etc.

II. *Înlocuirea foii de hîrtie prin foaia de material plastic.*

Utilizarea materialelor plastice în domeniul învățămîntului a luat un avînt deosebit în ultimii ani. În multe țări din lume, masele plastice sînt folosite pentru confecționarea materialelor didactice și intuitive. Calitățile lor, ca: elasticitate, rezistență, mulare, coloratură foarte variată, prezentare sub diferite forme, le fac indicate în cele mai variate tipuri de materiale didactice, ca: planșe, hărți, tablouri, exponate în anatomie, în zoologie, în fiziologie, materiale intuitive pentru matematică și geometrie etc.

În învățămîntul orbilor din Anglia, din America și din R. F. Germană, de pildă, s-a introdus foaia de masă plastică lucrată în formule diferite. Cu toate realizările obținute, sistemele practice nu sînt lipsite de unele dezavantaje. Astfel, unele materiale, datorită formulelor adoptate, sînt ușor inflamabile sau nerezistente la îndoiri, la presiuni, la temperatură etc. În unele sisteme, punctul Braille fiind aplicat dintr-o substanță plastică, prin adeziune la cald, cu timpul, se poate dezlipi, deși

tehnologia este foarte costisitoare, necesitînd instalații speciale complicate. Bunăoară, o serie de materiale ce ne-au fost expediate, chiar la primire au pierdut pînă la 30% din punctele aplicate, datorită manevrării.

★

În țara noastră, în cadrul cercetărilor pentru modernizarea acestor mijloace, am urmărit elaborarea unei formule Policlorură de vinil, pentru realizarea unei folii speciale P.V.C., care să fie foarte subțire, elastică, foarte rezistentă la presiune, la îndoire, la temperaturi (de +70 grade +80 grade și —15—20 grade), la spălare și desinfectare etc., să fie estetică și ușoară, pentru a putea face față la toate sarcinile fizice și mecanice ale tipăririi, precum și sarcinile psihologice și pedagogice privind citirea și scrierea în Braille.

Prin colaborare cu Institutul de cercetări chimice și cu Fabrica de mase plastice din București, pe baza cerințelor formulate, ca rezultat al experimentelor cu nevăzătorii și al numeroase probe de laborator, s-a obținut o foaie de P.V.C. de 0,1 mm grosime, colorată în crem deschis, agreabil, care prezintă calitățile enunțate mai sus. Cu mijloacele tehnice de tipărire existente (deci fără investiții în mașini noi), cu adaptări la mașinile care se găsesc la Școala profesională specială de orbi — Vatra Luminoasă, din București, fără nici o investiție din import sau cheltuieli suplimentare, s-a reușit după multe încercări și probe, depășite treptat, să realizăm tipărirea primelor lucrări în Braille. Aceste modele reușite pot fi considerate ca forme perfecționate pe care le-am avut în vedere și pe care le-am realizat. Ținînd seama de tirajul și de scopul tipăriturii, distingem trei variante tehnologice de tipărire și anume :

a) Tipărirea pe folia P.V.C. *în condiții absolut asemănătoare cu cele de tipărire pe hîrtie obișnuită Braille*, folosite în cazul unor tipărituri cu caracter urgent și al accelerării maxime a ritmului producției.

b) Tipărirea cu *tratament termic al foliei P.V.C.*, care asigură : fuzionare și plasticitate în timpul presajului, cu obținerea unei semisfericități perfecte a punctelor în relief. Aici, trebuie determinată exact temperatura corespunzătoare.

c) Tipărirea cu *tratament termic prealabil al matriței*, care permite obținerea semisfericității perfecte a punctului, ceea ce nu se poate realiza și menține în tipărirea pe hîrtie. Aici trebuie să se stabilească temperatura de încălzire optimă a matriței și presiunea corespunzătoare pentru a nu depăși rezistența maximă a foliei, proces pe care îl avem deja pus la punct.

Noi am utilizat în probele de față *tipărirea la rece* cu rezultate foarte bune.

Experimente efectuate

Experimentele și probele efectuate s-au desfășurat în trei direcții :

1. Experimente pentru obținerea calităților optime ale foliei tipărite.
2. Stabilirea procesului tehnologic de tipărire pe folii plastice.
3. Experimente psiho-pedagogice pentru cunoașterea comparativă a reacțiilor la citit-scris ale deficienților, folosind tipărituri pe hîrtie și pe folii plastice.

1. Din prima grupă de experimente fac parte următoarele probe :

a) Stabilirea formulei chimice, a caracteristicilor mecanice și fizice ale materialelor și laminarea la diferite dimensiuni a foliei, după cerințe obținute pe baza probelor de lucru cu nevăzătorii.

b) Presarea la rece sub greutatea de la 1 kg la 30 kg a ambelor fețe ale foii tipărite, comparativ (pe hîrtie și plastic).

c) Supunerea foliei plastice tipărite, la spălare la temperaturi pînă la +70° +80° și la temperaturi de —15° —20°.

2. Diferite probe de străpungere a foii pentru definirea gradului de presiune mecanică la tipărit a mașinilor.

a) Probe de spălare cu săpun și desinfectare și apoi utilizarea la citit etc.

Datele experimentale obținute cu nevăzătorii au fost puse de noi la dispoziția chimiștilor, care astfel au putut perfecționa continuu formula chimică și tehnologia materialului, în cele 7—8 modele anterioare.

3. Experimentele psiho-pedagogice pentru stabilirea comparativă a reacțiilor la citit s-au efectuat *în unități școlare* — la Școala elementară specială din Buzău, cu eleve din clasele a II-a pînă la clasa a VIII-a, care citesc foarte bine și care citesc mai slab. *În unități de producție*, experimentele s-au efectuat cu muncitorii care lucrează la perii și mături, (profesiuni care traumatizează și îngroașă suprafața degetelor la citit), în unele cooperative din Ploiești, din Galați, din Baia-Mare și din Craiova.

Date deosebit de interesante ne-au venit și de la filialele regionale ale Asociației Orbilor din Iași, din Maramureș, de la muncitori și oameni de cultură din R. S. Cehoslovacia și din alte țări *. Astfel de experimente și probe le extindem în toate unitățile de nevăzători din țară.

Probele au constat din :

a) Probe de citire comparativă a aceluiași text tipărit pe hîrtie și pe folii plastice.

b) Probe de citire comparativă de texte cu conținut diferit, dar cu același număr de semne tipărite pe hîrtie și pe folii plastice.

c) Varierea textelor de la forme simple la forme foarte complexe ca formă și conținut.

d) Aceleași probe au fost date pe texte la care foaia de plastic și foaia de hîrtie au fost supuse unor presiuni egale repetate (aproximativ 30—40 kg) și care au nivelat hîrtia pînă ce citirea punctelor a devenit foarte dificil de diferențiat. În codul citirii textelor cu același conținut s-a introdus citirea de texte diferite, pentru a se înlătura memorarea, ceea ce ar fi influențat durata citirii probei următoare. De asemenea, s-a inversat hîrtia cu foaia plastică în succesiunea de citire, s-a cronometrat comparativ durata citirii pe hîrtie și folii plastice, s-a înregistrat numărul greșelilor, al ezitărilor și al repetărilor în ambele cazuri. (În aceste experimente au fost cuprinși peste 100 de nevăzători congenitali și cu orbirea survenită, de diferite vîrste școlare și adulți din producție).

* Aprecierile de la Asociațiile orbilor din străinătate s-au făcut pe baza cunoașterii tipăriturii pe foi plastice atașate pentru documentare la revista „Viața Nouă" a Consiliului central al Asociației nevăzătorilor din R.P.R.

În tabelul de mai jos prezentăm comparativ cîteva cazuri cu rezultatele obținute în citirea comparativă pe hîrtie și pe material plastic de către elevele nevăzătoare din clasele a II-a pînă la a VIII-a (Școala specială din Buzău).

Analiza tuturor cazurilor arată că viteza citirii de către *elevi* pe foaia plastică este mai mare decît viteza citirii pe hîrtie, chiar cînd ea este proaspăt tipărită. În cazul cînd citirea pe hîrtie s-a făcut după citirea repetată pe material plastic (deci, cînd textul ar fi putut fi memorat), situația se prezintă în favoarea citirii pe material plastic.

Subiectul M. P. nr. 4 (vezi tabelul) citește textul complex pe foaia de plastic prima dată în 1,3 minute, a doua oară în 6 secunde, iar la a treia citire a aceluiași text, dar pe hîrtie, folosește 8 secunde ; cu toate că avantajul repetării revenea celei de-a treia citiri, pe hîrtie, aceasta nu a putut depăși rezultatul citirii a doua pe plastic.

Subiectul nr. 7 B.A. (vezi tabelul) realizează un avantaj de 10 secunde în citirea pe hîrtie față de citirea pe materialul plastic. Acest caz, ca și un altul de același fel, pot fi interpretate ca datorite unor deprinderi bine elaborate în citirea pe hîrtie, precum și faptului că, avînd mîinile transpirate, foaia lucioasă din material plastic putea constitui o frînă relativă în analiza și în diferențierea punctelor. Cînd aceluiași subiect i s-a cerut să citească mai departe pe hîrtia presată, diferențierea semnelor a devenit imposibilă, în timp ce pe foaia plastică supusă aceleiași presiuni citirea s-a făcut normal.

Numărul de greșeli efectuate la citirea pe hîrtie scade la citirea pe foaia plastică, iar la elevii buni astfel de greșeli nici nu mai apar.

Elevii, fără excepție, susțin că punctele pe foaia plastică sînt mai mari decît acele de pe hîrtie, ceea ce îi ajută să distingă mai repede și mai clar textul citit. În realitate, aceasta este o iluzie tactilă datorită faptului că punctul pe foaia plastică are o mai bună consistență și persistență la pipăit decît punctul pe hîrtie (matrițele sînt egale, mai mult, hîrtia fiind mai groasă, punctul pe hîrtie poate fi ceva mai gros decît punctul pe foaia plastică). Trebuie presupus, în acest caz, că forța fizică a excitantului favorizează instalarea iluziei tactile la pipăit.

Consecința acestui fapt este o mai rapidă diferențiere și sinteză, ceea ce explică randamentul superior pe foaia plastică. Astfel se explică faptul că elevii apreciază ca mai bune, mai clare, punctele din material plastic. Se observă, de asemenea, că procesul de verificare și de confirmare a semnelor, pe care-l exercită mîna stîngă în urma mîinii drepte, care pipăie, este cu mult mai scurt, ceea ce permite o identificare mai ușoară a conținutului și o înaintare mai rapidă a mîinii drepte la citit.

În proba în care hîrtia și foaia plastică au fost presate egal, în timp ce citirea pe hîrtie a devenit cu totul dificilă sau imposibilă, pe foaia plastică nu se înregistrează nici o modificare, deoarece consistența mare a punctului îi asigură o rezistență îndelungată la presiunea degetelor la pipăit.

Tabelul nr. 1

Numele subiecților	Clasa	Felul textului citit	Foaie de hîrtie	Foaie de plastic	Durata citirii în minute	Nr. greșelilor	Nr. eziță-rilor	Relatări ale subiecților
1	2	3	4	5	6	7	8	9
M. A.	a II-a	Text complex	hîrtie	—	1,7	—	4	Îi place mai mult hîrtia; după repetări îi place la fel și foaia plastică
		Text complex	—	plastic	1,2	—	3	
		Text simplu	hîrtie	—	1	1	3	
C. M.	a II-a	Text simplu	—	plastic	0,8	—	1	Pe foaia de plastic punctele sînt mai bune. Îi place mai mult, căci este lucios
		Text complex	hîrtie	—	1,4	—	—	
		Text complex	—	plastic	1	—	1	
G. L.	a VI-a	Text complex	hîrtie	—	1,1	—	3	Plasticul este scris mai fin, este mai ușor
		Text complex	—	plastic	1		1	
M. P.	a VIII-a	Text complex	—	plastic	1,3	—	—	S-a repetat citirea pe plastic. Foaia de plastic se lipește — hîrtia are puncte mai inferioare
		Text complex	—	plastic	0,5	—	—	
		Text complex	hîrtie	—	0,8	—	—	
D. A.		Text complex	hîrtie	—	0,7	—	—	Luciul se datorește grăsimei de pe mîini
		Text complex	—	plastic	0,6			
S. I.		Text complex	hîrtie	—	0,8	3	—	Citește mai ușor pe plastic, dar este obișnuită și pe hîrtie
		Text complex	—	plastic	0,6 0,7	—	—	
B. A.		Text simplu	hîrtie	—	1,5	3	—	Consideră mai ușor de citit pe hîrtie, dar schimbînd-o cu plastic recunoaște mai bine semnele. La a doua citire arată că dacă ar lucra mai mult pe foi plastice, ar citi cu mult mai ușor și mai bine
		Text simplu	—	plastic	0,9	1	—	
		Text complex	—	plastic	1,10	—	—	
		Text complex	hîrtie	—	1	—	—	

Date concludente s-au obținut în experimentele cu nevăzătorii adulți, muncitori la perii și mături. La aceștia, datorită faptului că suprafața degetelor este îngroșată, citirea pe foaia plastică dă un randament superior față de citirea pe foaia de hîrtie. Aceasta cu atît mai mult, cu cît hîrtia a fost folosită un timp mai îndelungat. Pe foile presate experimental, în timp ce hîrtia devine pentru ei inutilizabilă, pe foaia plastică citirea rămîne normală.

În tabelul următor dăm cîteva rezultate obținute în citirea comparativă pe hîrtie și pe material plastic de către muncitorii nevăzători (care lucrează perii și mături) de la cooperativa din Ploiești.

La muncitori (perieri și lucrători de mături) se înregistrează cu precădere diferența în favoarea citirii pe foile din material plastic. Chiar cînd s-a citit în continuare pe hîrtii, pentru a se crea deprinderea de citit (cazul B. A., nr. 1 din tabel) a treia citire pe material plastic s-a făcut în 4 secunde, față de 5 secunde pe hîrtie.

În citirea pe hîrtia supusă la 10 presiuni rezultatele au fost foarte slabe, în timp ce pe foaia de material plastic nu am avut nici o modificare. Cînd subiecții au trecut la citire pe foaia de hîrtie supusă la 20 de presiuni, citirea a devenit imposibilă, în timp ce pe foaia de material plastic supusă la aceeași presiune citirea s-a putut face în mod normal. Faptul acesta este deosebit de important, întrucît demonstrează nu numai *calitățile foii plastice de a rezista în timp la citit, necesitînd și un efort nervos redus*, dar implicit și *caracterul ei economic, utilizarea ei de foarte lungă durată în condiții neschimbate.*

Experimentele făcute cu elevii și muncitorii nevăzători au arătat însă și unele deficiențe care trebuie remediate.

Unii subiecți au arătat că foaia plastică, fiind foarte lucioasă, lasă impresia că mîna este transpirată, ceea ce face să scadă relativ randamentul la citit (unii subiecți chiar își controlau mîinile, care în realitate erau uscate). Luciul foii lasă impresia de gras, senzație pe care hîrtia — fiind poroasă — o poate provoca după o folosire repetată, cînd devine lucioasă.

Probabil că această iluzie tactilă provine nu numai din faptul că foaia este lucioasă, dar și din acela că subiecții au deprinderea de a lucra cu hîrtia, care este mată. Am putea admite și un coeficient minim de absorbție pe care îl prezintă hîrtia. Pentru a înlătura această deficiență, dacă ea se va menține și după formarea deprinderii de lucru, vom preconiza ideea ca în procesul de fabricație, foaia plastică să fie semilucioasă. Procesul acesta îl vom urmări o perioadă mai lungă.

Experimentele și observările utilizării comparative a foii de hîrtie și a foii de plastic arată superioritatea foii plastice în procesul citirii. Calitățile excepționale ale punctului plastic, care în parte au fost arătate aici, ușurează activitatea de diferențiere, de analiză și de sinteză la citit. Forma și persistența îndelungată în timp a punctului pe foaia plastică favorizează activitatea psiho-fiziologică a deficientului implicată în acest proces și atrage după sine creșterea randamentului la citit, scăderea

Tabelul nr. 2

Nr. crt.	Numele şi prenumele subiecţilor	Felul textului citit	Foaia de hîrtie	Foaia plastică	Durata citirii în minute	Nr. de greşeli	Nr. de eziţări	Relatările subiecţilor
1	B. A. 48 ani, perieră	Text simplu	hîrtie	—	0,9	—	—	Foaia de plastic este mai fină, mă ajută foarte mult la citit. Punctele pe plastic sînt mai clare şi mai precise, le pot percepe mai uşor.
		Text simplu	hîrtie	—	0,5			
		Text simplu	—	plastic	0,4	—	—	
		Text foarte complex	hîrtie	—	0,6	—	—	
		Text foarte complex	—	plastic	0,1—0,2	—	1	
2	M. I., 24 ani, perieră	Text complex	—	plastic	1,1	—	—	
		Text complex	hîrtie	—	0,9	—	—	
		Text complex	—	plastic	0,6	—	—	
3	F. M., 31 ani, lucrător de mături	Text complex	—	plastic	1	—	—	Am senzaţia că mîna se lipeşte pe plastic
		Text complex	hîrtie	—	1	1	—	
4	U. I., 32 ani lucrează la cusut mături	Text simplu	hîrtie	—	0,9	8	—	Foaia din plastic mă ajută foarte mult la citire, punctul este mai clar şi mai uşor, de aceea este mai plăcut de citit pe aceste foi.
		Text simplu	—	plastic	0,8	—	—	
		Text complex	—	plastic	0,7	—	—	
		Text complex	hîrtie	—	1,1	1	2	
		Text complex	—	plastic	0,45	—	—	
5	U. B., 24 ani, perier	Text simplu	—	plastic	1,15	—	7	Foaia pare umedă din cauza luciului.
		Text simplu	hîrtie	—	1,48	—	—	
		Text complex	—	plastic	1,18	1	—	
		Text complex	hîrtie	—	1,27	2	1	
6	M. N., 24 ani perier	Text complex	—	plastic	1,15	—	1	Citeşte numai cu mîna stîngă, cu aceeaşi uşurinţă ca şi cu ambele mîini.
		Text complex	hîrtie	—	1,10	—	1	

efortului nervos, cu înlăturarea apariției premature a oboselii, acest fenomen avînd loc în mod inevitabil în cazul utilizării un timp îndelungat a tipăriturilor pe hîrtie. Pe lîngă marea rezistență în timp a tipăriturilor pe folii plastice, sînt și alte avantaje care trebuie amintite :

a) Se reduce la 1/2 grosimea cărților și a altor publicații, avantaj pentru manipulat, depozitat etc.

b) Se reduce simțitor greutatea lucrărilor tipărite.

c) Sistemul oferă condiții de igienă, tipăritura putînd fi ștearsă cu soluții desinfectante sau spălată cu săpun.

d) Foliile P.V.C. au un aspect estetic, putînd fi colorate în culori pastel. Aceasta este important pentru utilizarea sub formă de exerciții cu ambliopii gravi, care vor pierde vederea. Astfel, aceștia își formează reprezentări vizuale spațiale despre grupa fundamentală Braille. Această tipăritură oferă posibilitatea de a fi retopită și recuperată într-un proces tehnologic mai scurt ca al hîrtiei, deci mult mai economicos.

Pentru a documenta caracterul economicos al noului sistem, dăm cîteva exemple : 1 m² hîrtie Braille cîntărește 165—170 g ; pe cînd 1 m² folie P.V.C. 0,1 mm cîntărește invariabil 142 g, această greutate putînd fi micșorată.

Dacă am face un calcul privind tipărirea tuturor manualelor, îndrumătoarelor, rechizitelor etc., pentru școlile elementare și profesionale, ca și a unor cărți de specialitate tipărite la tipografia din Cluj și la cele din București, atunci am obține cifra reală a acestor economii. Chiar pentru un tiraj mai redus, cînd folia poate avea un preț mai ridicat, ținînd seama de faptul că ea rezistă în timp, în condiții optime de serviciu, incomparabil mai mult ca hîrtia, cifra economiilor este certă. Sînt și alte aspecte care pot fi avute în vedere din punct de vedere economic :

1. Tipărirea pe scară industrială prin cele 3 sisteme prezentate mai sus nu necesită import de mașini sau de utilaj, nu necesită noi investiții.

2. Personalul care deservește mașinile își însușește tehnica printr-un instructaj și prin probe într-un timp scurt.

Toate aspectele prezentate aici, pe baza datelor experimentale la care ne-am referit, ne-au permis să trecem de la faza experimentală la producția de serie, începînd cu luna octombrie, 1964.

Creîndu-se într-o formulă proprie folia foarte subțire de material plastic — P.V.C. și sistemele proprii de tipărire în Braille pe acest material, *s-a realizat pentru prima dată în R. P. Romînă un sistem modern de a tipări pentru nevăzători. Acest sistem ușurează sub raport psihologic și pedagogic activitatea psihică a deficientului în procesul citirii, contribuie mai eficient la însușirea bunurilor culturale de către acesta și totodată la propria sa dezvoltare psihică compensatorie* (avem în vedere dezvoltarea psihică compensatorie, dezvoltarea activității de analiză, de diferențieri și sinteză, viteza elaborării stereotipilor dinamici etc.).

Țara noastră, care a înfăptuit printre primele țări această realizare, își aduce încă o contribuție la rezolvarea pe plan intern și internațional a problemelor privind instruirea nevăzătorilor.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НЕВИДЯЩИХ
(Р е з ю м е)

Среди современных средств, созданных и применяемых в обучении невидящих и слабовидящих в нашей стране является и пластмассовый лист (для письма в системе Брайля), который употребляется вместо бумажного листа.

Для создания пластмассового листа автор разработал три типа экспериментов: эксперименты в сотрудничестве со специалистами в области пластмасс; экспериментирование собственных систем печатания на существующей у нас аппаратуре; психопедагогические эксперименты с целью сравнения эффективности нового и старого листов.

Результатом экспериментов явились: а) новый пластмассовый лист (0,1 мм) с большой устойчивостью при температуре от +80° до —20°, эластичный, легко очищаемый, в красивых цветах; собственная система печатания при низкой температуре; с психо-педагогической точки зрения, анализ, дифференциация и синтез в процессе чтения являются на более высоком уровне, чем при чтении с бумажного листа. Прочность точки Брайля на новом листе дает возможность читать по новому листу и рабочим с утолщенной или поврежденной кожей на пальцах.

Это достижение представляет собой новый вклад нашей науки, на международном плане, в вопросах обучения невидящих.

MOYENS MODERNES POUR L'INSTRUCTION DES AVEUGLES
(R é s u m é)

Parmi les moyens modernes élaborés et appliqués dans l'enseignement des élèves aveugles ou à vue faible de notre pays, la feuille en matière plastique utilisée pour l'écriture en système Braille, remplace la feuille de papier employée au cours des cent dernières années.

Pour la réalisation du folio en plastique (P.V.C.), les auteurs ont élaboré trois types d'expérimentations: a) expérimentations en callaboration avec les spécialistes en masses plastiques, afin d'obtenir un folio avec des qualités mécaniques optimales; b) expérimentations de certains systèmes propres d'impression, existant au pays; c) expérimentations psychologiques-pédagogiques dans le but de comparer le rendement et l'effort nerveux à la lecture sur la feuille en papier et sur la feuille en plastique.

Comme résultats, on a obtenu: un folio en plastique (PC.V.) de 0.1 mm., très résistant aux températures de +80° et —20°, élastique, lavable avec des désinfectants, agréablement coloré et avec un volume réduit; un système d'impression à froid, avec des machines propres et très économique; sous le rapport psychologique-pédagogique, l'analyse, la différenciation et la synthèse tactile-motrice à la lecture sont supérieures sur la feuille en matière plastique, par rapport à la feuille de papier.

La résistance du point Braille en temps, la rend également accessible aux ouvriers ayant la surface des doigts grossie ou traumatisée, et le rendement à la lecture est supérieur sur une telle feuille.

Cette réalisation, appliquée en R. P. Roumaine, constitue une nouvelle contribution de notre pays, sur le plan international, aux problèmes de l'instruction des aveugles.

MODERN TEACHING METHODS FOR THE BLIND
(A b s t r a c t)

One of the modern methods of teaching reading in the Braille system to the blind and partially sighted in Rumania is a P.V.C. sheet that seems to be a great improvement on and better substitute for the paper sheet used for some hundred years now.

The result of various scientific experiments conducted by the author, this is 0.1 mm thick, highly resistant to temperatures of from +80°C to —20°C, elastic, washable with desinfectants, and beautifully coloured. The P.V.C. sheet has proved to give better teaching results than with the traditional paper sheet, even in the case of subjects with callous and traumatic hands.

This is yet another international contribution of Rumania to the teaching of the blind and partially sighted.

DOCUMENTE CU PRIVIRE LA ÎNCEPUTURILE ȘCOLILOR DE FETE DIN ȚARA ROMÎNEASCĂ

Prof. GH. PÎRNUȚĂ

În prima jumătate a secolului al XIX-lea burghezia care se ridica avea nevoie de un sistem de învățămînt care să cuprindă o pătură mai largă a populației.

Încă de la sfîrșitul celui de-al doilea deceniu al secolului al XIX-lea a luat naștere la București învățămîntul superior în limba romînă, început de Gh. Lazăr și continuat de discipolul său Ion Heliade-Rădulescu. În orașele reședințe de județe, potrivit prevederilor Regulamentului Organic (1831), s-au înființat școli publice, iar din 1838 a început organizarea școlilor la sate. În această perioadă au apărut și primele școli de fete.

Deși în Țara Romînească documentele arată existența unor școli încă din prima jumătate a secolului al XVII-lea, despre școlile de fete avem știri numai din anul 1822.

Mentalitatea că femeia nu are nevoie de instruire, neparticipînd la treburile statului, a fost una din cauzele care au contribuit la apariția atît de tîrzie a preocupării față de învățămîntul pentru fete.

Contactul cu noua cultură europeană, ideile gînditorilor progresiști cu privire la necesitatea educației femeii și cunoașterea acestora prin cărțile traduse și răspîndite în țară, mai ales în secolul al XIX-lea, articolele apărute în presă, scrise mai ales de gînditori ai generației de la 1848, apariția în țară a diferiților profesori străini, interesul părinților de a da o instruire fiicelor lor etc., au contribuit la răspîndirea ideii organizării învățămîntului pentru fete. S-a început întîi prin lecții date la curțile boierești de către profesorii străini, trecîndu-se apoi la înființarea de școli particulare și publice.

Un moment important în organizarea școlilor pentru fete l-a constituit înscrierea în Regulamentul școlilor (1832) a unui articol privind înființarea acestor categorii de școli. Se recunoștea în acest fel posibilitatea unui învățămînt pentru fete. Menționi despre o primă școală de fete avem din anul 1822; perioada de organizare și de dezvoltare a acestor școli începe însă după anul 1833.

O etapă importantă în dezvoltarea învățămîntului pentru fete o constituie Publicația guvernului provizoriu din anul 1848, care prevedea înființarea de școli de fete în fiecare oraș, pentru fiicele cetățenilor de orice stare și în mod gratuit. Școlile particulare, din cauza taxelor prea mari, nu puteau fi frecventate decît de fiicele boierilor și ale moșierimii bogate ; fetele micilor negustori și ale meseriașilor abia aveau acces la școala publică.

În general, învățămîntul în aceste școli avea un conținut religios ; se dădea importanță limbilor străine, care erau predate de profesori improvizați, lipsiți de pregătire specială și de metodă.

★

Printre școlile existente în prima jumătate a secolului al XIX-lea, la care învățau și fete, este școala de la Goleşti (raionul Muscel), înființată de Dinicu Golescu și condusă de profesorul Aaron Florian. Astfel, în anul 1829, Curierul romînesc, relatînd despre examenul ținut la această școală, sublinia că „fetișcane și copii storceau lacrimi de bucurie de la asistență", prin răspunsurile pe care le dădeau. Ni se amintește, de asemenea, cum „ucenicii" de la această școală participau la diferite serbări. Așa, de pildă, o echipă de „școlari și școlărițe" au prezentat în fața spectatorilor piesa de teatru „Regulu", iar eleva Leurdeanu a uimit pe cei prezenți prin felul cum a recitat o poezie.[1]

Se cunoaște, de asemenea, că la București, între anii 1822—1829, „fete orfane" învățau scrisul, cititul, socotitul și cusături în casa doamnei lui Ioniță Sturza. [2]

Deși în Regulamentul Organic se arăta că se va crea în București o casă care se va ocupa de creșterea (educarea) a 50 de fete sărmane ale slujbașilor statului, deși Regulamentul școlilor, alcătuit de P. Poenaru în 1832, prevedea organizarea unui învățămînt pentru fete cu o durată de cinci ani, n-au existat preocupări serioase în acest sens. Deoarece femeile nu participau la viața statului se credea nefolositoare organizarea de școli pentru ele.

Dar, dacă cei din conducerea statului și cei chemați să se ocupe de organizarea învățămîntului pentru fete (însuși Poenaru susținea educația acestora) nu o vedea egală cu a băieților [3], nu putem spune același lucru despre părinți. Aceștia au început să manifeste un interes tot mai mare spre a da o instrucție fiicelor lor. Rapoartele profesorilor care au organizat primele școli publice după anul 1832 arată că în anul 1832 din cei 45 de elevi de la școala din Cerneți (Mehedinți), 13 (aproape 30% dintre ei) erau fete [4]. Raportul profesorului D. Serghiad de la Rîmnicu Vîlcea menționa la 18 mai 1832 că „numărul fetelor" întrece „cîtățimea

[1] „Curierul romînesc", 1829 (aprilie), p. 25.

[2] C. I. Istrate, *Primele școli romîne de fete*, Literatura și arta romînă, III (1898), nr. 6, p. 282.

[3] C. Dinu, *P. Poenaru*, în vol. *Din istoria pedagogiei romînești*, București, 1957, p. 277.

[4] *Arhivele Statului*, București, M.C.I.P. dosar 4148/1831, f. 6.

tinerilor" [5]. În anul 1837, același profesor arăta Eforiei Școalelor că din lipsă de spațiu n-a putut primi un număr de 30 de „copii sărmani", fiind locul ocupat de atîtea fete [6].

La Caracal, în anul 1834, din cei 110 școlari, 22 erau fete [7], iar la Cîmpulung-Muscel profesorul Răducanu Burdeanu raporta Eforiei Școalelor, în 1847, că băieții nu au loc din cauza fetelor etc.

Un număr mai mare sau mai mic de fete găsim frecventînd fiecare din școlile județene. Aceasta arată existența unui învățămînt mixt la primele școli publice, organizate după întocmirea Regulamentului Organic, precum și preocuparea părinților de a da fiicelor lor o instruire.

Profesorul de la Slatina, într-un raport trimis Eforiei Școalelor, la 21 noiembrie 1832, sublinia tocmai interesul manifestat pentru învățătură atît de către părinți, cît și de către fiicele lor. El arăta că la școala lui este „îmbulzeală" din lipsă de local, și că nu poate opri fetele de a frecventa cursurile, deoarece vede „rîvna lor și a părinților" [8].

Neexistînd o preocupare din partea statului pentru organizarea unui învățămînt pentru fete, prin orașe au luat ființă multe școli particulare. Taxele mari și obligațiile impuse de aceste școli nu permiteau frecventarea lor decît de către fiicele celor bogați. În dorința de a da instruire și educație fiicelor, neputîndu-le întreține în școlile particulare, pătura de jos le trimetea la școlile publice, unde învățătura era gratuită.

Cînd Eforia Școalelor a interzis de a se mai primi fete în școală la un loc cu băieții, mulți oameni din popor și-au manifestat împotrivirea. De exemplu, la această hotărîre a Eforiei, locuitorii „fără stare" din Cîmpulung au trimis o jalbă în care își arătau nemulțumirea și cereau Eforiei să aprobe ca cel puțin fetele mici — pînă la 10 ani — să frecventeze școala publică [9].

De necesitatea instruirii fetelor erau pătrunși și dascălii care au organizat primele școli județene. Prin acțiunea lor, ei căutau să atragă spre școală un număr cît mai mare de fete, să trezească la locuitori interesul de a-și trimite fetele la școală.

În discursul ținut de profesorul Costache Stanciovici la Slatina, în anul 1848, se subliniază acest lucru. El spune, între altele, că „necultivarea sexului femeiesc" a dat naștere „la felurimi de sisteme de superstiții..." și că „frica de stafii, de zmei, de vîrcolaci, joimărițe, iele și altele" a fost sădită în sufletul cetățeanului romîn de către „mumele necultivate". Arată, de asemenea, că multele sărbători pe care le țin sătenii, ca: „Cîrciovii, Marinii, Ursitoarele, atîtea joi și vineri" au fost introduse de preoți și „femeile fără cultură" le-au adoptat. El face apel la orășeni să-și trimită fetele la școală și subliniază că această acțiune ar trebui să fie îmbrățișată de toți cetățenii, „pînă la clasele cele mai de jos" [10].

---

5 *Ibidem*, dosar 4115/1831, f. 44.
6 *Ibidem*, dosar 6685/1837, f. 33.
7 *Ibidem*, dosar 4145/1831, f. 235.
8 *Ibidem*, dosar nr. 4144/1831, p. 45.
9 *Arhivele Statului*, București, M.C.I.P., dosar 1978/1851, f. 60—61.
10 C. Poboran, *Istoricul școalei Ionașcu*, Slatina, 1897, p. 232—237.

Pictorul revoluționar I. D. Negulici, fost profesor la Sf. Sava, în prefața cărții *Educația mumelor de familie*, tradusă în 1844 din Aimé-Martin, subliniază rolul femeii în societate și importanța educației fetelor: *„Începeți întîi de la pruncii voștri, acele ființe atît de drăgălașe... ei sînt viitorul patriei... Dezvoltați-le facultățile sufletești, întipăriți-le adînc în inimă virtutea și cugetarea... faceți din ei buni soți și bune soațe, buni părinți și bune mume, buni cetățeni și bune cetățene"* [11].

În articolele sale, Cezar Bolliac arăta importanța educației femeii, rolul ei în dezvoltarea simțului estetic, necesitatea educației ce trebuie dată „fetelor de meseriași" [12].

Cu toată acțiunea întreprinsă la școlile județene de către părinți și profesori, spre a se menține fetele în școală, cu toate că în presă apăruseră articole care susțineau ideea instruirii femeii, învățămîntul pentru fete a fost neglijat de către stat și lăsat la inițiativa particulară, trecînd uneori pe mîna unor așa-zise profesoare lipsite de orientare pedagogică. Așa au apărut o mulțime de școli particulare.

Printre primele școli de fete pe care le întîlnim în Țara Romînească, este cea de la Craiova, înființată din inițiativa vornicului Iordache Oteteleșeanu. În privința datei înființării acestei școli sînt mai multe păreri. Astfel, V. A. Urechia spune că școala a luat ființă în anul 1837 [13]. Aceeași dată (1837) o menționează și C. I. Istrate (Op. cit., p. 231) și G. Potra (P. Poenaru, București, 1963, p. 121). Smaranda Celarianu [14], care s-a ocupat de istoricul acestei școli, menționează ca dată a primelor ei începuturi anul 1835.

Din documentele existente la Arhivele Statului reiese că această școală a fost întemeiată în anul 1833. Astfel, într-un raport din anul 1849 al cîrmuirii Dolj, în care se vorbește despre școlile particulare din Craiova, se menționa că, Școala de fete condusă de Mina Dalen de la 1833 se afla sub protecția vornicului Iordache Oteteleșeanu [15].

Mina Dalen, într-o jalbă adresată Ministerului Instrucțiunii, în anul 1849, sublinia că timp de 16 ani a fost profesoară la școala din Craiova [16]. O dovadă eliberată profesoarei Iulia Radivovici menționează că aceasta „din 1833 s-a ocupat cu învățătura fetelor la lucru", la Craiova [17]. De asemenea, într-o jalbă pe care aceeași profesoară o trimite Ministerului Instrucțiunii, în 1853, se sublinia că de 20 de ani (din 1833) a predat lucru de mînă la școala din Craiova și a învățat fetele carte în limba germană [18]. Însăși autoarea monografiei școlii de fete din Craiova arată că, dintr-o notiță a lui Grigore Oteteleșeanu, rezultă că mai înainte de anul 1835, fratele său, Iordache Oteteleșeanu, deschisese un pensionat de fete în case cu chirie [19].

---

11 I. D. Negulici, *Educația mumelor de familie*, București, 1844, p. I—VIII.
12 C. Bolliac, *Instrucțiunea publică*, „Vestitorul romînesc", 1843, nr. 34, p. 134.
13 V. A. Urechia, *Istoria școalelor*. Tom. I, București, 1892, p. 355.
14 S. Celarianu, *Monografia școalei de fete Craiova*, Craiova, 1910, p. 4.
15 *Arhivele Statului*, București, M.C.I.P., dosar 1474/1848, f. 25.
16 *Ibidem*, dosar 1474/1848, f. 249.
17 Ibidem, dosar 3997/1854, f. 7.
18 *Ibidem*, f. 6.
19 *Arhivele Olteniei*, p. 266—273; S. Celarianu, *Op. cit.*

Cele arătate mai sus cu privire la şcoala de fete din Craiova indică existenţa ei pe la anul 1833, an în care „Curierul romînesc" anunţa pe cei interesaţi despre un aşezămînt de fete al doamnei Şarier Mondoville situat în casele doamnei Cerchez, în spatele bisericii Ene [20], precum şi despre un pension cu trei clase al doamnei T. Cob [21]. La Bucureşti înfiinţase o şcoală de fete Anton Stamatopulo, venit din Sibiu pe la 1833—1834 [22]. „Curierul romînesc" anunţa în 1836 că în Bucureşti funcţionau „de cîţiva ani" două institute de fete, unul condus de doamna Vaillant şi altul condus de doamnele de Combles şi Bonnet [23].

Toate acestea ne îndreptăţesc să considerăm şcolile menţionate ca fiind primele şcoli de fete din Ţara Romînească, înaintea celei de la Iaşi, înfiinţate în toamna anului 1834 [24].

Înainte de anul 1848 au apărut şcoli particulare de fete în toate oraşele ţării. Astfel, în 1838—1839 sînt menţionate în Bucureşti trei şcoli romîneşti de fete, dintre care una în mahalaua Lucaci, una în mahalaua Icoanei şi alta în mahalaua Sf. Ştefan (aceasta avea în 1839 un număr de 68 de eleve). Mai existau două şcoli de fete în limba franceză — una la Cişmigiu şi alta la biserica Enei [25]. La examenul din anul 1839, în Bucureşti s-au prezentat 248 de fete de la şcolile particulare. [26]

Este bine cunoscută, de asemenea, şi şcoala de fete condusă de Iulia Malanotti. La hanul Şerban Vodă — pe locul unde este astăzi Ministerul de Finanţe — Elisabeta Ştirbei înfiinţase o şcoală de fete cunoscută sub numele de Institutul Elisabetan. Deşi se arată că această şcoală s-a înfiinţat la 18 mai 1845 [27], credem că ea a funcţionat cel puţin cu un an mai înainte, deoarece Cezar Bolliac menţiona că în 1844 a asistat la examenul dat de elevele acestei şcoli şi că pe atunci şcoala avea 102 eleve. În anul 1849 existau mai multe şcoli de fete : una în mahalaua Sîrbilor (frecventată de fiice de sîrbi, ruşi şi romîni), o şcoală de fete condusă de Carolina Cuhn pe Ulita Şelarilor şi una la Podul Beilicului, condusă de Mina Rozeasca.

Între anii 1842—1844 funcţionau la Piteşti două şcoli de fete : a lui Carol Buholtzer şi a doamnei Regelsberg [28]. La Giurgiu, D. Marinescu conducea o şcoală mixtă pe la 1843 [29]. În acelaşi an, funcţiona la Ploieşti un pensionat de fete cu durata de cinci ani, iar din anul 1847 a luat fiinţă în acest oraş o şcoală publică de fete întreţinută din fondurile oraşului [30]. O şcoală de fete mai bine organizată exista pe la 1846 la Slatina, subvenţionată din fondurile Ionaşcu. Şcoli de fete au mai funcţionat la

20 „Curierul romînesc", 1833, p. 129.
21 *Ibidem*, p. 40.
22 G. Potra, *Op. cit.*, p. 107.
23 „Curierul romînesc", 1836 p. 233.
24 N. C. Enescu, *Gheorghe Asachi*, Bucureşti, 1962, p. 66.
25 Gh. Răşcanu, *Istoricul Învăţămîntului particular din Romînia*, Bucureşti, 1906, p. 90—91.
26 *Ibidem*, p. 94.
27 C. I. Istrate, *Op. cit.*, p. 545.
28 *Arhivele Statului*, Bucureşti, M.C.I.P. dosar 1472/1848, f. 481.
29 S. Stănescu, *Din trecutul oraşului Giurgiu*, Bucureşti, 1935, p. 146.
30 *Arhivele Statului*, Bucureşti, M.C.I.P., dosar 2138/1843, f. 1—2.

Tg. Jiu (una în 1845, condusă de S. Brîncoveanu, Popescu și doamna Keller), la Cîmpulung-Muscel, în 1844, o școală de fete condusă de Carol Cap și doamna Lebrun, la Tîrgoviște, în 1847, una condusă de C. Ionescu, la Brăila, a doamnei Ecaterina Coray ; la Cerneți se înființase o școală de fete pe lîngă școala publică, încă din martie 1848. Este de amintit, de asemenea, Institutul de moașe înființat la Pantelimon, care prin 1840 începuse să dea primele absolvente.

În general, numărul elevelor care frecventau școlile particulare era destul de mic. Astfel, în București, la școala Elisabetei Știrbei învățau 102 eleve, la a Iuliei Malanotti 50 de eleve, la cea din mahalaua Sf. Ștefan 68 de eleve ; școala de fete din Craiova avea 168 de eleve ; școala publică de fete din Ploiești avea 119 eleve, școala din Slatina 50 de eleve, cea din Brăila, a Ecaterinei Coray, avea 26 de eleve, iar celelalte erau frecventate de un număr și mai mic de eleve : la cele două școli de fete din Pitești urmau 18 eleve, la Cîmpulung 7 eleve, la Turnu-Măgurele 7 eleve, la Brăila (școala doamnei Caubner) 15 eleve etc. Este de menționat și o școală particulară la sat (în Mavrodin-Teleorman), unde, pe lîngă cei 12 băieți, învăța și o fată.

În cea mai mare parte, școlile particulare de fete erau frecventate de fiice de boieri, la care începeau să urmeze și fiicele negustorimii bogate. Revizorul școlilor, N. Simonide, raporta Eforiei Școalelor că școala de fete din Slatina era frecventată numai de fiicele celor avuți. [31]

În afară de școlile particulare, care, după cum am arătat, erau frecventate numai de fiicele celor avuți, a existat și preocuparea de a se organiza școli și pentru „fetele sărmane". Ne reține atenția în această privință o „Soțietate de damă", al cărei statut a fost publicat în gazeta „Curierul Romînescu", în anul 1836. Scopul acestei societăți era „trebuința de a se da învățătură și fetelor de orice stare". Societatea făcea apel la femeile „de orice stare și de orice nație" de a-și da contribuția la întemeierea unor astfel de școli pentru fetele sărmane, pentru a învăța și ele puțin a scrie și citi, în timp ce fetele celor avuți primeau învățături în limbi străine. [32]

Nu cunoaștem ce școli au fost înființate de această societate, se știe însă că au luat ființă școli publice de fete întreținute din fondurile orașului, — ca de exemplu școala de fete din Ploiești — sau din fonduri particulare (ca institutul din București condus de doamna Elisabeta Știrbei, pe care-l frecventau și fete din popor).

Programa școlilor de fete prezenta deosebiri în privința organizării lor. Astfel, unele școli erau organizate pe timp de cinci ani, ca aceea de la Ploiești, altele pe timp de patru ani, ca școala de la Craiova și cea de la București a Iuliei Malanotti, iar cele mai multe erau organizate pe timp de trei ani. Mai apar deosebiri și la programa specială pentru lucru, dans, muzică, pictură etc.

Caracteristic pentru toate aceste școli este faptul că în ele se învățau limbi străine. În cele mai multe se predau limbile franceză, germană

---

31 *Arhivele Statului*, București, M.C.I.P., dosar 1576/1854, f. 68.
32 „Curierul romînesc", 1835, nr. 29 (18 mai), p. 119.

și română (ca la școlile din București, Craiova, Cîmpulung, Văleni etc.). La Brăila programa cuprindea și limba italiană, la Pitești se predau germana și romîna, la Tîrgoviște franceza și romîna, la Tg. Jiu limbile franceză, germană, maghiară și romînă, la școala doamnei Șraier Mondoville se învățau limbile romînă, franceză și — la alegere — greaca sau germana.

În general, cursurile începeau cu învățarea cititului și a scrierii. Se învățau apoi : catehismul și istoria sfîntă, noțiuni de gramatică, noțiuni de aritmetică cu aplicații la ținerea catastifelor, iar la unele școli se predau și noțiuni de geografie, istorie, istorie naturală etc. Programa mai prevedea lucrul de mînă și limbi străine.

De obicei, pentru limbi străine, muzică, dans, pictură etc. se plătea separat, deoarece aceste discipline nu intrau în programa obișnuită. În școala Iuliei Malanotti muzica vocală se preda în cei patru ani de studii, la Craiova și Brăila se învăța clavecinul, la Pitești chitara etc. La școala doamnei Mondoville „pentru copilele mai înaintate" se făcea un curs despre sferele cerești și pămîntești și un curs de literatură. Programa școlii de fete a doamnelor de Combles și Bonnet prevedea caligrafia și desenul.

Nu numai programele, dar și metodele folosite erau diferite. În așezămîntul doamnei Mondoville se menționa întrebuințarea metodei Lancaster, cunoscută și folosită în multe școli. Spre a introduce „pe nesimțite" pe eleve în învățătura botanicii și a istoriei naturale, așezămîntul prevedea ca acestea să-și petreacă recreațiile în mijlocul naturii, printre flori și insecte.

La toate școlile erau prevăzute examene publice. La școala doamnelor de Combles și Bonnet, în fiecare trimestru se organiza un concurs de muzică și desen în prezența unor artiști și a unor părinți.

Spre a da școlilor particulare o organizare „mai sistematică și mai folositoare", Eforia Școalelor a alcătuit reguli după care să funcționeze aceste școli. În ele se dădeau instrucțiuni privind programa, ținerea examenelor etc. Între primele instrucțiuni trimise de Eforie menționăm pe cele de la școlile de fete din Ploiești și Craiova, din 15 septembrie 1843 [33]. În ele se prevedeau programa pentru cei cinci ani de studii, îndatoririle directoarei, examenele, disciplina în internat etc.

Instrucțiunile Eforiei subliniau că la baza programei școlare trebuie să stea religia. Datoria de căpetenie a conducerii școlii era de a forma „fiice religioase, modeste, vrednice și iconoame" [34]. Se punea accent pe educația prin exemple [35]. Nu erau admise școli mixte.

Deși în programele școlilor era prevăzută limba romînă, aceasta era cu totul neglijată. Eforia impunea predarea limbii romîne și obliga pe conducătorii școlilor s-o învețe, însă constatările revizorilor arătau că limba romînă era prevăzută de formă, iar celelalte obiecte erau predate în mod mecanic și superficial. Mai ales în școlile publice, rapoartele

33 *Arhivele Statului*, București, M.C.I.P., dosar 2138/1843, f. 3.
34 *Ibidem*, dosar 2002/1851, f. 379.
35 *Ibidem*, dosar 4145/1834, f. 235.

arătau și unele rezultate bune. Iată, de exemplu, că la Caracal, în 1834, din cele 22 de fete care urmau cursurile, 8 erau fruntașe. Astfel de exemple găsim și la școlile din Cerneşti, Tg. Jiu, Slatina, Piteşti, Cîmpulung etc. Matache Iarca, în cuvîntarea sa ținută cu ocazia examenului de la școala de fete din Slatina, în 1847, arăta progresul realizat la această școală [36].

Preocupat de a dezvolta la elevi simțul estetic, profesorul N. Cociu (N. Șerbănescu) de la Slatina organizase un cor din băieți și fete, care, după cum afirma magistratul acestui oraș, rivaliza cu cel de la Colegiul Sf. Sava.

Profesorul C. Stanciovici organizase cu elevii săi — băieți și fete — o trupă de teatru. În 1834 reprezentase la Tg. Jiu mai multe piese de teatru, ca „Regulu", „Meropa" și alte comedii. Și școala de fete din Ploiești obținuse rezultate bune. În anul 1843, Iosephina Feler, directoarea acestei școli, primise mulțumiri de la Eforia Școalelor pentru rîvna fetelor la învățătură [37].

La 4 iulie 1848, pictorul I. D. Negulici, participant la revoluția de la 1848 cerea Ministerului Instrucțiunii să doneze cărți pentru premii spre „încurajarea premiantelor" ce „s-au deosebit prin a lor silință" [38]. În același an, prin alt raport, arăta că școala are 119 fete și că în scurt timp „poate să treacă de 200".

În cele mai multe școli, însă, instrucția și educația dată fetelor lăsau de dorit. Iată, de exemplu, că revizorul Andrei Pretorian menționa că la pensionatul domnesc de fete din București, elevele învățau în mod mecanic, cunoștințele lor erau superficiale, învățau în dezordine completă și murdărie. La pensionatul doamnei Vaillant a constatat răspunsuri slabe și un învățămînt mecanic. Elevele de la pensionatul doamnei Dalen nici nu știau să citească, deși se găseau aici de doi ani. Aritmetica era neglijată cu totul, elevele nu cunoșteau nici adunarea, iar la geografie aveau noțiuni încurcate [39].

Revizorul Anton Oncescu menționa că la școlile din Pitești elevele au dat răspunsuri slabe la franceză și romînă ; în școală nu era disciplină, iar „gradul învățăturii" era „mai înaintat la economia casei și la lucru" [40].

Profesorul de la Brăila raporta că în acest oraș, la școlile de fete, limba romînă era disprețuită, că se preda „o amestecătură de lecții de limbi" și că în general „nu e nici disciplină, nici moral, nici învățătură" [41].

Comparînd programa unei școli de fete cu a uneia publice de băieți, cu aceeași durată, în afară de limbile străine, lucru de mînă, muzică etc. nu apar deosebiri esențiale. Existau însă deosebiri în aplicarea programei, în pregătirea învățătorilor, în nivelul de cunoștințe al elevelor, care, după cum am arătat, lăsa mult de dorit. De altfel, scopul urmărit în

36 „Învățătorul satului", 1847, p. 87.
37 *Arhivele Statului*, București, dosar 2138/1843, f. 1—2.
38 *Ibidem*, dosar 1499/1848, f. 1.
39 *Ibidem*, dosar 4487/1856, f. 384.
40 *Ibidem*, dosar 1705/1845, f. 407.
41 *Ibidem*, dosar 2002/1851, f. 382.

școlile de fete era de a forma bune soții, bune mame și bune gospodine. Chiar dacă programele erau asemănătoare, nivelul cunoștințelor fetelor era mult redus față de al băieților.

Guvernul provizoriu de la 1848, care luptase pentru învățătură egală, pentru „ambele sexe", a pus problema formării unei femei care să fie în același timp și bună cetățeană. Încredințat că „pînă nu vom avea cetățene bune, soațe bune și mame bune", nu vom avea nici „generații viitoare mai bune", guvernul revoluționar hotărîse să se înființeze în București încă patru școli de fete și cîte o școală de fete în fiecare oraș-reședință de județ [42].

Sub influența ideilor cu privire la instruirea și educarea femeii, idei ale generației de luptători de la 1848, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, punîndu-se problema participării în mai largă măsură a femeilor la viața publică, apar din ce în ce mai mulți susținători ai educației femeii.

În mesagiul din 6 decembrie 1859, Al. I. Cuza cerea ca instrucția să fie la îndemîna tuturor claselor și ca fiecare locuitor să știe să scrie și să citească. Încep să apară la orașe externate de fete din inițiativa Așezămintelor Brîncovenești.

Ioan Maiorescu, directorul Școalelor, în raportul său din anul 1860 cu privire la instrucțiunea publică menționa că „femeia e prima educatoare a omului" și de aceea cerea înființarea de institute pentru instruirea și educația fetelor.

În același an, A. T. Laurian scria despre necesitatea unei instrucții „pentru toate clasele societății" și pentru „ambele sexe". Ion Zalomit, succesorul lui I. Maiorescu la Direcția Școalelor, arăta în 1862 că fetele au fost cuprinse în rețeaua învățămîntului elementar.

De educația femeii începuse a se ocupa și presa. Astfel, poetul C. Aricescu scria articole, ca „Femeia în societate" etc., în care sublinia importanța educației femeii, rolul mamei ca educatoare, rolul femeii în societate. Articole asemănătoare scriau și I. Ghica, Cezar Bolliac și alții.

În același scop, încep să apară cărți și reviste. Astfel, în afară de cartea lui I. D. Negulici *Educația mamelor de familie*, apărută în 1844, apare în 1851 *Cartea mumelor* a lui I. Brezoianu, în prefața căreia el arată că este colaborator.

Apar, de asemenea, o mulțime de reviste printre care: „Amicul familiei", „Mama și copilul", „Femeia romînă", „Familia" și altele.

Din cele expuse mai sus se vede că, deși în Regulamentul Organic se prevedea înființarea de școli de fete, pînă la Guvernul revoluționar de la 1848 nu s-a văzut nici o inițiativă din partea conducerii statului în această privință. O analiză sumară a școlilor existente în prima jumătate a secolului al XIX-lea arată că în această perioadă au existat preocupări pentru instruirea fetelor. Un fapt demn de menționat este că acest lucru se observă chiar la oamenii săraci din popor.

---

42 *Arhivele Statului*, București, dosar 1476/1848, f. 1—2.

Prin discursurile ținute de către profesorii școlilor publice cu ocazia examenelor, prin articolele scrise de scriitori, se arăta importanța educației femeii și se cerea înființarea de școli pentru fete.

În școlile menționate, boierii acordau atenție îndeosebi limbilor străine ; de asemenea, ei interveneau la domnie pentru acordarea de subvenții școlilor de fete organizate de străini.

La baza învățăturii din aceste școli era educația religioasă ; acest lucru reiese din însăși programa școlară. În afară de aceasta, programele acestor școli nu erau unitare și prezentau numai indicații generale la unele obiecte, care se predau fără a se preciza conținutul materiei respective.

În general, școlile de fete din prima jumătate a secolului al XIX-lea au reprezentat un progres în privința instruirii fetelor, dar n-au corespuns ideilor înaintate ale guvernului revoluționar de la 1848 și cerințelor celor care le susțineau — profesori, scriitori, oameni din popor.

Acțiunile întreprinse în această perioadă, în vederea instruirii și educării fetelor, au pregătit mișcarea mai largă de emancipare a femeii din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

ДОКУМЕНТЫ, КАСАЮЩИЕСЯ НАЧАЛА ЖЕНСКИХ ШКОЛ В РУМЫНСКОМ ГОСУДАРСТВЕ

(Резюме)

В первой части статьи автор указывает на то, что вопрос о охвате девочек в систему образования был выдвинут в Рмынском Государстве еще в первые десятилетия XIX-ого века. Первый документ, в котором говорится о создании женских школ, это Школьный устав, разработанный П. Поенару в 1832-ом году. Но еще раньше упоминается об одной женской школе в Бухаресте в 1822-ом году. В период 1833—1848 открылись частные женские школы почти во всех городах, лучшими будучи школы такого рэда в Бухаресте, Крайове и Плоештах.

В основе организации женского образования была просветительная идея прогресса через культуру. Созданию этих школ способствовали идеи мыслителей 1848-ого года, контакт с новой европейской культурой, разные книги и статьи, появившиеся у нас в стране по этому вопросу, деятельность учителей народных школ, созданных в уездных центрах после 1831-ого года.

Частные женские школы обслуживали, в особенности, интересы господствующего класса; девочки из народа не могли всегда посещать и народные школы. В программе революционного правительства 1848-ого года было намечено создание женской, бесплатной школы для девочек всех граждан.

В женских школах девочки проходили обчение в продолжительности от 3 до 5 лет; школьные программы предусматривали преподавание начальных знаний по чтению и письму, арифметике, граматике, катехизису и святой истории, последняя являясь и осоновой образования. Большое внимание уделяется иностранным языкам, родной язык уходя на задний план. Целью этих школ было формирование хороших жен, хороших матерей и хороших хозяек.

Преподавание велось, в большинстве случаев, импровизированными преподавателями, без подготовки и методов. Все-таки, женское образование в первой половине XIX-ого столетия представляет собой шаг вперед по сравнению с предыдущим периодом.

DOCUMENTS RELATIFS AUX COMMENCEMENTS DES ÉCOLES DE JEUNES FILLES EN ROUMANIE

(Résumé)

Le problème de l'instruction des jeunes filles dans les écoles, se posait en Roumanie dès les premières décennies du XIX-e siècle. Le premier document qui prévoit la création des écoles pour les jeunes filles est le Règlement scolaire rédigé par P. Poenaru en 1832. Avant cette date, on mentionne l'existence d'une école de jeunes filles à Bucarest, en 1822. Dans la période 1833—1844, on a fondé des écoles de jeunes filles dans presque toutes les villes, les mieux organisées étant celles de Bucarest, de Craiova et de Ploiești.

L'idée de base de cet enseignement était la conception illuministe du progrès par la culture. Différents éléments ont contribué à la réalisation de ces écoles : les idées des penseurs de la génération de 1848, le contact avec la nouvelle culture européenne, les livres et les articles parus dans le pays au sujet de l'éducation de la femme, les efforts faits par les professeurs des écoles publiques, fondées dans les chefs-lieux de départements après 1831.

Les écoles privées de jeunes filles ont servi surtout les intérêts de la classe dominante, tandis que les filles des basses couches de la population pouvaient à peine fréquenter les écoles publiques. Une école gratuite pour les filles des citoyens de tous les états a été prévue dans le programme du gouvernement révolutionnaire de 1848.

Généralement, les cours des écoles de jeunes filles avaient une durée de 3—5 ans. On y enseignait notamment des notions élémentaires d'écriture et de lecture, l'arithmétique, la grammaire, le catéchisme et l'histoire sainte, ces dernières disciplines constituant la base de l'enseignement.

On accordait une grande importance aux langues étrangères et le roumain était presque totalement négligé. Le but poursuivi par ces écoles était de former de bonnes épouses, de bonnes mères et de bonnes ménagères.

Les professeurs étaient, pour la plupart, improvisés, sans préparation pédagogique spéciale et sans méthode. Mais, d'une manière générale, l'enseignement des jeunes filles dans la première moitié du XIX-e siècle a représenté un progrès pour leur instruction.

DOCUMENTS ON THE FIRST GIRLS' SCHOOLS IN WALLACHIA

(Abstract)

In 1822, there was a girls' school in Bucharest, though it was not until 1832 that a School Regulation was drawn up by P. Poenaru. In the period 1833—1844, private girls' schools were set up practically in all cities, the best ones being in Bucharest, Craiova and Ploieshti.

Lying at the bottom of school organization was the idea of progress through education of the 1848 generation of thinkers, the contact with the new European culture, various books and articles on woman education published at the time, and the work of teachers at the public schools established in the chief town of departments after 1831.

The private girls' schools were beyond the means of the lower classes whose children could only attend the public schools, if at all. (Free education for the children of all citizens was provided for in the program of the 1848 revolutionary government.

Normally, classes extended over a period of 3—5 years. Being taught were elementary notions of the three R's (reading, writing and arithmetic) and the grammar of the vernacular; special consideration, however, was given to the teaching of catechism, church history and foreign languages, as the main aim of education in those schools was to train good wives, housewives and mothers. And although classes were given by would-be teachers lacking any training, those schools still marked a progress in woman education in the first half of the 19th century.

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

DIN NOU DESPRE MUNCA DIRIGINTELUI

Dirigintelui îi revin sarcini de mare răspundere în opera de educare a tinerei generații. Împreună cu ceilalți factori educativi el urmărește formarea profilului moral al cetățeanului de mîine al societății socialiste și comuniste. El este *organizatorul, îndrumătorul* și *coordonatorul* acțiunilor și influențelor ce se exercită asupra elevilor clasei sale și elementul de legătură dintre elevi și conducerea școlii, dintre clasă și colectivul pedagogic, dintre școală și familie.

Asemenea sarcini complexe și de mare răspundere pot fi realizate numai dacă dirigintele desfășoară împreună cu clasa o activitate creatoare și multilaterală. Cuprinzînd într-un sistem unitar, larg și bine închegat, ansamblul măsurilor care pot duce la realizarea obiectivelor fixate pentru o perioadă dată, dirigintele dă un caracter organizat și științific întregii munci. Avînd în vedere caracterul complex și delicat al muncii educative, el se străduiește să-și îmbunătățească necontenit măiestria pedagogică și prin ea calitatea muncii de educație.

Discuțiile purtate pe tema muncii dirigintelui în *Gazeta Învățămîntului*, în *Scînteia* și în *Revista de pedagogie* au contribuit la lămurirea multor probleme și ca urmare munca dirigintelui s-a îmbunătățit simțitor în ultimul timp.

Cele mai multe intervenții în discuția inițiată de Revista de pedagogie s-au referit numai la cîteva probleme și anume la cele legate de ora de dirigenție și de conținutul ei. Caracterul normativ al discuțiilor, nota predominant tehnică a problemelor ridicate, precum și unele puncte de vedere contradictorii exprimate în această privință sînt de natură să abată atenția multor diriginți de la celelalte coordonate importante ale muncii educative, cum sînt: calitățile dirigintelui, caracterul creator al muncii sale, organizarea justă a vieții colectivului, utilizarea activității în afară de clasă și de școală etc. Punerea accentului mai ales pe latura tehnică și metodică a problemei este de natură să sărăcească munca educativă a dirigintelui și să o abată pe un drum îngust și puțin productiv. Socotim că este cazul ca aceste discuții să cuprindă și unele indicații cu caracter mai larg, care să permită mișcarea mai liberă, mai degajată a dirigintelui, într-un cadru mai cuprinzător și care să-i stimuleze inițiativa. Dirigintele trebuie să aibă curaj și încredere în posibilitatea deținerii unor rezultate pozitive prin desfășurarea unei munci pedagogice organizate.

Ora de dirigenție nu este decît o parte din sistemul muncii educative și ca orice parte este influențată și influențează la rîndul ei celelalte părți. Fiind apreciată în acest fel de către diriginte, scade pericolul supraevaluării ei și sporește grija acestuia pentru cuprinderea tuturor elementelor din sistemul muncii educative și pentru aprecierea obiectivă și justă a fiecăruia din acestea.

Atrăgîndu-se atenția asupra unora din premisele muncii educative a dirigintelui, actualul raport dintre diferitele laturi ale muncii sale se va schimba treptat, în favoarea creșterii calității acestei munci.

Urmărind verificarea unor observații acumulate într-un timp mai îndelungat, am cercetat activitatea unor diriginți fruntași — atît din promoția mai tînără de cadre didactice, cît și din aceea a acelor mai vîrstnici — dintre care unii pensionari sau aflați în pragul pensionării. Acestora le-am adresat rugămintea de a ne arăta, în scris, cum au lucrat ca diriginți, după ce principii s-au călăuzit și ce rezultate au obținut. Concomitent, am cerut aceleași informații și de la un număr de peste 25 de persoane — elevi și foști elevi ai acestora — rugîndu-i să ne arate care sînt calitățile dirigintelui lor și pe ce se bazează dragostea și stima lor pentru acesta. Răspunsurile obținute ne confirmă cele mai multe observații făcute anterior și pun în lumină o serie de cerințe.

Sistemul muncii dirigintelui decurge din complexitatea sarcinilor muncii educative, din caracterul organizat și conștient al acestui proces, orientat clar spre realizarea scopului educației comuniste, precum și din unitatea și interdependența laturilor procesului de formare a diferitelor calități ale omului. Știind acest lucru, dirigintele se va strădui și mai mult să dea un fundament științific muncii sale și să cuprindă întreg ansamblul problemelor pe care le ridică funcția și rolul său în munca educativă a școlii.

Dar cum sistemul muncii educative presupune o ierarhie, o unitate între elementele sale, precum și prezența unui scop bine determinat, clar și precis formulat, este important ca dirigintele să degajeze prin analiză problemele de bază ale muncii sale, parametrii fundamentali — aceia de rezolvarea cărora depind și alte aspecte ale muncii sale și pentru înfăptuirea cărora trebuie să se ia toate măsurile necesare. Iată de ce premisele muncii educative a dirigintelui merită să facă obiectul unei consultații.

Care sînt aceste premise de care dirigintele trebuie să ia act, pentru înfăptuirea cărora trebuie să lupte continuu și care influențează într-o mare măsură succesul muncii sale educative?

Printre acestea pot fi amintite: *cunoașterea particularităților de vîrstă și de viață ale colectivului clasei, precum și a particularităților individuale ale elevilor, asigurarea unor relații de apropiere, de încredere și stimă reciprocă între diriginte și elevi, utilizarea în munca cu elevii a unor perspective mobilizatoare, folosirea unor metode și procedee variate de lucru, a unor forme de organizare adecvate scopului și nivelului de dezvoltare a colectivului clasei.*

Fără studierea atentă a vieții colectivului, fără *cunoașterea* particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor și fără luarea în considerare a acestora, în orice acțiune educativă, nu poate fi vorba de organizare, îndrumare și supraveghere a procesului educativ.

Numai cunoașterea temeinică și multilaterală a colectivului clasei și a fiecărui elev în parte îi permite dirigintelui să utilizeze cu succes și să îmbine în mod eficient mijloacele muncii colective cu cele individuale, să orienteze just procesul educativ și să găsească cele mai potrivite forme de lucru pentru antrenarea întregului colectiv în munca de realizare a sarcinilor educației.

O bază științifică temeinică poate fi dată organizării muncii educative numai dacă ținem seamă de toate elementele situației și în primul rînd de obiectul muncii educative, de *colectivul de elevi* al clasei. Pe baza cunoașterii elevilor se pot stabili relații de apropiere între ei și diriginte, se pot găsi cele mai potrivite metode și procedee de lucru, se poate alege un conținut corespunzător și se pot coordona mai ușor influențele ce se exercită asupra colectivului clasei.

Cunoașterea amănunțită a vieții elevilor, a năzuințelor și preocupărilor lor, a tot ce-a ce îi frămîntă scurtează drumul spre inima lor, ușurează găsirea procedeelor celor mai eficiente și sporește considerabil șansele de

succes. Iată ce spune în această privință un diriginte cu multă experiență (G. D.), rugat să-și comenteze rodnica sa activitate educativă : *O puternică dorință pe care am avut-o întotdeauna în cariera mea dăscălească a fost aceea să-mi descopăr elevii, să-i identific, să-i caracterizez pe fiecare cu felul lui propriu de a fi, pe fiecare cu personalitatea lui. Căutam să aflu nota personală a fiecărui elev, cea care-l caracterizează și de care trebuie să se țină seama la educarea lui.*

Același lucru îl relevă în alți termeni și ceilalți diriginți cercetați, subliniind roadele deosebite culese de pe urma îndeplinirii acestei cerințe.

Studierea elevilor, urmărirea modului lor de viață, sesizarea problemelor care frămîntă colectivul clasei și luarea lor în considerare pot fi considerate ca o axiomă a muncii educative.

Dirigintele G. D. a mai adăugat : *A doua acțiune importantă, după cunoașterea temeinică, a fost cucerirea acestora* (a elevilor, n.a.). Această cucerire presupune însă cu necesitate stabilirea unor relații de apropiere între diriginte și elev, a unei atmosfere de caldă, sinceră și neîntreruptă colaborare. Prezența unor astfel de relații între diriginte și clasă influențează, condiționează chiar, întreaga muncă educativă a acestuia, nu numai ora de dirigenție.

Fără îndoială, crearea și păstrarea unor relații de prietenie, de dragoste, de încredere și stimă reciprocă nu este un lucru ușor, dar — ținînd seama de rolul și de efectul lor în ansamblul muncii educative — merită ca dirigintele să facă efortul cerut. Orice diriginte trebuie să lupte pentru organizarea unor astfel de relații, știind că altfel străduințele sale de a influența pe elevi rămîn fără rezultat și că multe acțiuni organizate nu vor prezenta altceva decît o energie cheltuită zadarnic.

În ceea ce privește relațiile mele cu elevii — susține unul din diriginți — *am plecat de la premisa că nu există copii răi, că fiecare om în devenire deține o comoară de preț în el, o comoară ascunsă care trebuie adusă la suprafață și valorificată. Fiecare om e bun de ceva și noi avem datoria să-i descoperim aptitudinile și înclinațiile și să-i creem viața pe care o merită.*

Iată cum rezumă acest diriginte relațiile dintre el și elevi : *Elevilor noștri, dacă le dăruim dragostea noastră, ne-o dăruiesc pe a lor, dacă le ascultăm păsurile, ne ascultă sfaturile, dacă le acordăm încredere, ne-o dau pe a lor. Totul se fundează pe o reciprocitate sinceră și cinstită.* Acestea pot fi considerate drept indicații sau recomandări cu caracter general, ca să nu spunem condiții valabile pentru orice diriginte. Aceste lucruri ar trebui să se spună mai des diriginților, cu deosebire celor tineri.

Cunoașterea elevilor și stabilirea unor relații de apropiere între diriginte și elevi îi permit acestuia să găsească perspective atrăgătoare, potrivite cu nivelul de dezvoltare a colectivului de elevi, perspective în care să se îmbine interesele individuale cu cele colective, capabile să mobilizeze colectivul și să-l determine să lupte pentru înfăptuirea lor.

Antrenîndu-i pe elevi să lupte pentru realizarea unor obiective de care sînt conștienți (cum ar fi pregătirea temeinică, dobîndirea unei conduite civilizate, ridicarea prestigiului școlii, năzuința de a deveni un bun specialist într-un anumit domeniu și altele), îi ajutăm în același timp să participe activ la toate formele de muncă a dirigintelui. Arătîndu-le că ei posedă uneori rezerve de energie care nu sînt puse în valoare, dirigintele îi poate determina să-și propună ca scop autoformarea, autoeducația și să se străduiască să-l realizeze. Ajutați să vadă că e spre binele lor să lupte cu perseverență pentru anumite obiective, chiar și în absența dirigintelui, în mod independent, dirigintele îi îndrumează cu tact tocmai spre formarea profilului moral al omului nou. *I-am ajutat întotdeauna pe elevii mei* — scrie un diriginte — *să înțeleagă cît este de important pentru formarea caracterului lor să-și aleagă un ideal just de viață și să lupte cu îndîrjire pentru atingerea lui. În măsura puterilor*

mele îi ajutam să obțină și succese pe această linie.

Alegerea perspectivelor, transformarea lor în perspective ale colectivului și sprijinirea acestuia în realizarea lor constituie o condiție importantă a succesului în munca educativă.

Monotonia este dușmanul de moarte al muncii educative, ca și al celei instructive, deoarece ea face dintr-o dată numeroase victime: omoară interesul, atenția, entuziasmul și curiozitatea elevilor, îi plictisește, îi obosește și-i dezgustă de orice. Tocmai de aceea folosirea unor *metode* și *procedee variate* în munca cu elevii, a unor forme de organizare a activității în mod plăcut, interesant, atrăgător etc. apare ca o cerință obiectivă esențială a procesului educativ.

Căutarea și *utilizarea* unor forme noi de lucru, antrenante și stimulatoare, a unor metode și procedee mobilizatoare, eficiente și formative constituie o altă cerință importantă a muncii *oricărui diriginte*. Rezolvarea cu succes a acestei probleme dă conținut și prospețime muncii, o face plăcută și frumoasă. În asemenea situații elevii devin colaboratorii activi ai dirigintelui, îl sprijină și-l prețuiesc, străduindu-se să tragă foloase maxime din toate ocaziile pe care acesta le crează.

Referindu-se la această varietate în muncă și la pasiunea pentru funcția de educator, dirigintele P. G., care a educat numeroase generații de învățători, ne spune: *Căutam să-i ajut mult la formarea unei culturi generale. Îi duceam la teatru, la operă, la concerte simfonice — le dam explicații prealabile. I-am dus în excursii mai mici și mai mari, am organizat șezători, le prezentam capitole din unele cărți citite, îi ajutam să-și formeze biblioteci personale etc. Înainte de vacanță îi învățam cum să facă vizitele, cum să vorbească, cum să se poarte cu fetele.*

Firește, toate acestea dădeau posibilitate atît dirigintelui să-și cunoască elevii, să-i influențeze, să și-i apropie, să-i pregătească pentru viața socială, cît și elevilor să-l prețuiască pe diriginte. Despre acest diriginte, unul din foștii săi elevi, astăzi profesor cunoscut, spunea: *Am învățat de la el mai multe decît de la părinți și-i sînt recunoscător toată viața.*

Toate acestea pledează pentru necesitatea desfășurării de către dirigințe a unei munci *creatoare*. O activitate educativă creatoare nu poate fi concepută atîta timp cît dirigintele rămîne închistat în forme rigide, aplică mecanic unele tipare și nu luptă cu hotărîre împotriva oricăror urme de formalism în activitatea sa.

Caracterul creator al muncii dirigintelui se manifestă în modul în care pregătește și efectuează orele de dirigenție, în felul în care organizează și îndrumează activitățile în afară de școală și de clasă și în tactul pe care-l *manifestă* în toate împrejurările.

Practica dirigenților fruntași arată că numai acolo unde dirigintele a reușit să creeze anumite relații de apropiere între el și elevi, de încredere și prețuire *reciprocă*, de colaborare și de ajutor mutual, se pot desfășura ore de dirigenție sau alte activități educative reușite. Cunoașterea multilaterală și temeinică a particularităților psihice individuale ale elevilor, a vieții clasei respective și a căilor prin care se poate acționa cu maximă eficacitate într-o situație concretă oarecare ușurează mult desfășurarea cu succes a multor acțiuni educative.

O acțiune educativă reușită îi face pe elevi să încerce anumite satisfacții intelectuale sau morale, îi ajută să-și îmbogățească viața intelectuală și afectivă și-i determină să-și modifice conduita în conformitate cu cele învățate, cu cerințele moralei comuniste.

Orice acțiune educativă trebuie să contribuie prin ceva la dezvoltarea colectivului clasei, la integrarea și legarea lui de colectivul școlii și de colectivul mare al patriei, la formarea conștiinței comuniste și la consolidarea unor deprinderi și obișnuințe de conduită morală.

Dar, cum orice acțiune educativă este numai o parte din sistemul complex al muncii dirigintelui și cum prin ea nu se pot realiza

în măsură egală toate sarcinile educației comuniste, adeseori rezultatele muncii educative desfășurate în clasă se cer întregite și consolidate prin activitățile în afară de clasă și de școală. Diriginții cu experiență știu să transforme multe activități dinafară de clasă și de școală în exerciții de comportare, asigurînd elevilor condițiile necesare pentru aplicarea în viața de toate zilele a indicațiilor morale rezultate din discuțiile purtate, de exemplu, la ora de dirigenție. De modul cum sînt alese, dozate și legate aceste activități de concluziile orelor de dirigenție depinde în mare parte succesul muncii dirigintelui. Iată un exemplu: după discuția pe tema „Grija față de cei mici", impusă de situația disciplinei din școală, dirigintele unei clase a X-a a propus elevilor să ia sub patronare clasa a II-a, pentru a o ajuta la învățătură, a-i confecționa material didactic, a o însoți la spectacole, dînd astfel elevilor săi prilejul să-și manifeste unele trăsături caracteristice conduitei în spiritul moralei comuniste.

Caracterul creator al muncii dirigintelui în activitatea dinafară de clasă și de școală se manifestă și în alegerea unor forme variate de activitate, în antrenarea colectivului clasei la desfășurarea lor, în rezolvarea prin ele a unor probleme educative ale clasei, în alegerea unor metode adecvate și în atragerea celorlalți factori în rezolvarea problemelor clasei. Astfel de activități sînt serbările, competițiile, excursiile și vizitele, vizionările de spectacole, întîlnirile etc., care, fără a supraîncărca pe elevi, le dau posibilitatea să se cultive și să învețe cum trebuie să se comporte.

Folosirea cu pricepere și cu curaj a unor forme și metode noi de muncă cu elevii constituie o caracteristică a dirigintelui de tip nou și aceasta trebuie să devină o particularitate a muncii tuturor educatorilor. Insuflețiți de dorința fierbinte de a crește oameni de nădejde, utilizînd cu pricepere toate posibilitățile pe care societatea socialistă le pune la dispoziție și desfășurînd o activitate creatoare cu elevii, diriginții se arată vrednici de înalta misiune pe care statul nostru le-a încredințat-o.

La sfîrșitul acestor considerații este bine să facem observația că ele se referă la întregul sistem al muncii dirigintelui și nu numai la ora de dirigenție.

Din punctul de vedere al *organizării* și *orientării* procesului educativ o mare importanță prezintă *cunoașterea* tuturor laturilor muncii dirigintelui, stabilirea relațiilor dintre ele, a conținutului lor și alegerea formelor organizatorice de lucru. Din punctul de vedere al *îndrumării* și *realizării* tuturor sarcinilor, prezintă importanță *colaborarea* și *coordonarea* tuturor influențelor ce se aplică asupra clasei sale. Sarcinile dirigintelui fiind complexe, de lungă durată și dependente de mulți factori (profesor, familie, organizații de tineret etc.), nu pot fi realizate cu succes decît printr-o atentă organizare și printr-o strînsă și permanentă colaborare cu toți aceștia.

În această privință merită să fie relevat rolul experienței dirigintelui în munca educativă, capacitatea sa de analiză a situației clasei sale și de autoanaliză a activității desfășurate, cunoașterea modului în care se elaborează conduita morală (rolul convingerilor și al sentimentelor în educația morală, pericolul verbalismului etc.), antrenarea într-o mai largă măsură a elevilor în procesul de autoformare.

Dînd caracter științific muncii sale, dirigintele devine *principalul factor* prin care se realizează, pentru clasa sa, sarcinile muncii educative pe școală.

Utilizînd sistemul muncii educative ca pe un instrument dinamic, mobil și adaptîndu-l mereu cerințelor variabile de la un an la altul, dirigintele realizează profilul moral al elevului, avînd mereu în față cerințele societății și perspectiva formării viitorului cetățean al societății de mîine.

Conf. univ. DUMITRU SALADE

SPORIREA EFICIENȚEI MUNCII DIN COMISIILE METODICE

I. *Sarcinile comisiei metodice*

Printre formele de muncă metodică colectivă din cadrul școlii activitatea din comisiile metodice ocupă un loc important.

Din prevederile legislației școlare, care oglindesc cerințe concrete resimțite în școli și din studiul nostru pe teren, în unele școli din regiunile Brașov, Ploiești și Mureș-Autonomă Maghiară, rezultă că comisiilor metodice le revin următoarele sarcini :

a) îmbunătățirea procesului instructiv-educativ în condițiile concrete ale fiecărei școli ; b) sprijinirea directorului în exercitarea îndrumării de calitate ; c) impulsionarea perfecționării metodice a cadrelor didactice ; d) coordonarea activităților din afara clasei și extrașcolare.

Pentru ca sarcinile menționate să fie îndeplinite în chip eficient, este necesară *organizarea adecvată a muncii din cadrul comisiilor metodice, îmbunătățirea conținutului activităților metodice în general și asigurarea nivelului metodic al fiecărei ședințe în parte.* În cele ce urmează ne vom referi pe rînd la fiecare dintre aceste aspecte.

II. *Organizarea muncii din cadrul comisiilor metodice*

Problema organizării activității din comisiile metodice se referă la *felul și componența comisiilor, la orarul ședințelor, la atribuțiile responsabilului fiecărei comisii, precum și la modul de păstrare a evidenței muncii.*

Articolele 63—65 din Regulamentul școlilor de cultură generală, privitoare la modul de organizare a comisiilor, menționează : a) comisii metodice ale învățătorilor grupați pe clase paralele sau pe grupe de clase ; b) comisii metodice ale profesorilor pe specialități sau mixte (grupe de obiecte înrudite) și c) comisia diriginților. *

De altfel, în școlile medii cu multe cadre didactice care au și secții serale, comisiile metodice se organizează pe secții de zi și serale. În orașele în care sînt două pînă la patru școli generale de 8 ani, cu un singur rînd de clase, se pot organiza comisii metodice comune.

În școlile generale de 8 ani cu un rînd de clase, este indicat să se organizeze două comisii metodice, una pentru problemele științifice și alta pentru problemele literare, dar trebuie ținut seama ca să fie minimum trei membri într-o comisie. Pentru a nu se dizolva specificul muncii este necesar ca într-o comisie să activeze profesori de specialități înrudite. De pildă, într-o școală generală de 8 ani cu 24 posturi la clasele I—IV este indicat să existe patru comisii metodice ale învățătorilor grupați pe clase paralele, a cîte 6 membri fiecare comisie, în caz că numărul claselor respective este egal. Într-o școală medie cu trei profesori de matematici, cu doi profesori de fizică, cu doi profesori de chimie, cu doi profesori de științe naturale și cu doi profesori de geografie, nu e indicat să se compună din toți cei menționați o singură comisie metodică, ci profesorii de matematici să aibă o comisie aparte, profesorii de fizică și chimie altă comisie, iar profesorii de științe naturale și cei de geografie o a treia comisie. Organizați în felul acesta, ei pot discuta probleme mai apropiate de nevoile concrete ale specialității lor.

Pentru a se înlătura supraîncărcarea profesorilor care predau două sau trei specialități, aceștia trebuie să participe la comisia unde au nevoie mai mare de perfecționare. De pildă, un profesor predă de cîțiva

* Vezi *Regulamentul școlilor de cultură generală*, Ministerul Învățămîntului, București, 1964, p. 28.

ani matematica, dar anul acesta a primit și ore de fizică. Este necesar ca el să participe la comisia profesorilor de fizică, pentru a lua cunoștință de tot ce e nou pe linie metodică la această materie.

În ceea ce privește orarul comisiilor metodice, tot regulamentul școlar precizează că în fiecare lună se va ține fie o ședință de consiliu, fie una a comisiei de specialitate sau a comisiei diriginților. O dată pe trimestru se mai organizează și ședințele cercurilor pedagogice. Responsabilul fiecărei comisii este indicat să fie ales profesorul cel mai bine pregătit, cu prestigiu față de celelalte cadre didactice și de la care toți ceilalți au ce învăța. În vederea unei mai bune organizări și pentru a se asigura continuitatea în muncă este bine ca responsabilul ales să ocupe această funcție mai mulți ani la rînd.

La întocmirea planului de muncă, responsabilul se consultă cu conducerea școlii, luînd din planul de muncă al unității obiectivele fixate pentru resortul activității metodice. Planul se definitivează în prima ședință a comisiei metodice, cînd se fixează și sarcinile membrilor ei în perspectiva anului întreg. El se supune apoi aprobării direcțiunii. În general, în plan trebuie să apară *data fiecărei ședințe, tema referatelor, activitățile practice* și *responsabilii lor.* Atît referatele cît și activitățile practice trebuie să reflecte necesitățile concrete ale școlii în care s-a conceput planul de muncă.

La colțul metodic sau în cadrul cabinetului metodic trebuie să existe *evidența muncii comisiei metodice:* planul de muncă, referatele prezentate, planurile activităților practice desfășurate (lecții, vizite, excursii etc.), lista materialelor didactice confecționate de membrii comisiei pentru folosul școlii, indexe bibliografice pe probleme, caietul cu procesele-verbale ale ședințelor etc.

III. *Conținutul activităților comisiilor metodice*

Ținînd seama de sarcinile comisiilor metodice, conținutul muncii trebuie să fie orientat spre satisfacerea lor. Deci, criteriile alegerii temelor pentru referate, natura activităților practice programate, obiectivele urmărite în afara clasei, obiectivele privind *sprijinirea conducerii* școlii în exercitarea unei îndrumări mai competente, trebuie să fie precise. Cu alte cuvinte, ele trebuie să fie rezultatul unei gîndiri colective în care se armonizează toate cerințele într-o unitate dialectică.

Pornind de la sursa principală a alegerii obiectivelor de *muncă pe un an* școlar, deci de la analiza muncii anului precedent, este firesc ca problemele să fie aceleași atît pentru consiliul pedagogic, cît și pentru comisiile metodice. Este drept că analiza muncii pe un an poate scoate în relief mai multe aspecte, dar abordarea tuturora deodată poate fi *infructuoasă.* Tratarea lor în ordinea importanței și a urgenței desțelenește terenul pentru o muncă rodnică. De obicei, dintre datele analizei se desprinde o problemă mai importantă, care devine centrală pentru școală. De pildă, la o școală din Sibiu s-a ajuns la concluzia că munca independentă a elevilor lasă de dorit, fapt ce a dus la o clasificare mediocră a unor elevi și uneori la însușirea mecanică a cunoștințelor. De asemenea, la o școală din Brașov s-a constatat, acum cîțiva ani, că disciplina la lecții este deficitară, că unele cadre didactice consumă prea mult timp cu probleme de organizare, din care cauză nu se creează o atmosferă prielnică asimilării optime a cunoștințelor. La o școală din Mediaș s-a constatat că predarea cunoștințelor suferă într-o oarecare măsură de formalism. Pentru îndreptarea situației create am recomandat comisiilor metodice să treacă în planul de lucru urmărirea unei teme centrale. Astfel, la una dintre școlile din Sibiu s-a inclus în planul de muncă al comisiilor metodice tema: *Preocuparea de a forma la elevi deprinderi de muncă independentă,* la altă școală din Brașov planul comisiei metodice a prevăzut tema: *Preocuparea privind confecționarea, păstrarea și folosirea eficientă a materialului didactic la lecții.*

Din cele cîteva exemple citate se desprinde ideea că unul dintre criteriile alegerii temelor muncii metodice îl constituie atît sarcinile generale care se pun în fața școlii noastre, cît și *viața fiecărei unități cu cerințele ei concrete*. Al doilea criteriu este ca *dintre problemele ridicate* de nevoile școlii *să se aleagă în fiecare an o singură temă centrală*. Alegerea ei atestă perspicacitatea și nivelul orientării colectivului didactic respectiv. Alte criterii importante în alegerea temelor muncii metodice mai sînt: *caracterul actual al unor probleme de specialitate sau metodice, cerința modernizării diferitelor discipline, noutatea unor măsuri privind planurile de învățămînt, programele școlare etc.*

O dată alese, problemele se adaptează specificului fiecărei comisii. De exemplu, problema disciplinei conștiente a elevilor va fi *într-un fel abordată de comisia diriginților* și în altfel de către comisiile profesorilor pe specialități. Diriginții privesc problema cu toate implicațiile ei, pe cînd profesorii o privesc prin prisma specificului și metodelor de care dispun cu precădere la diferite obiecte de predare.

Consiliul pedagogic analizează rezultatele obținute pe comisii într-o anumită problemă, *fie chiar numai în ședința în care* se face bilanțul acțiunilor întreprinse frontal în școală. Dacă problema este derivată din cea recomandată pe raion de secția de învățămînt, atunci tratarea ei dobîndește o amploare și mai mare: se discută în cercurile pedagogice, la nivelul larg al tuturor profesorilor de specialitate din raion și apoi la nivelul condițiilor concrete dintr-o anumită școală, *în comisiile metodice* și în comisiile pedagogice. După ce problema s-a trecut în planul de muncă al școlii, comisiile metodice își întocmesc planul anual de muncă, preluînd și adaptînd la specificul lor sarcinile indicate. Se va urmări ca toate activitățile incluse în plan, pentru concretizarea temei principale, să satisfacă următoarele cerințe: *să corespundă etapei școlare pentru care s-au planificat, să contribuie la generalizarea experienței pozitive din școală, să promoveze noul, să antreneze cadrele didactice într-o muncă de perfecționare multilaterală.*

Planul de muncă al comisiei conține următoarele obiective principale: a) referate trimestriale; b) organizarea schimbului de experiență (lecții deschise, interasistențe, schimb de experiență cu alte comisii); c) *sprijinirea activităților dinafara clasei* aferente specialității: cercuri de elevi, concursuri (olimpiade, concursuri cultural-artistice, sportive etc.), serbări, simpozioane, excursii, vizite, vizionări de spectacole; d) confecționarea cu mijloace proprii a unor materiale didactice care nu sînt în școală; e) întocmirea de indexe bibliografice pe anumite teme și popularizarea noutăților apărute în specialitate (recenzii, semnalări de articole etc.). Să luăm în parte fiecare obiectiv, arătînd condițiile ce trebuie să le îndeplinească pentru asigurarea eficienței muncii comisiilor metodice.

1. *Referatele* trebuie să se repartizeze la început de an școlar pentru toate ședințele. În felul acesta referenții au timp să studieze bibliografia și să experimenteze anumite metode sau procedee pentru superioritatea cărora vor pleda.

Conținutul referatelor trebuie să se bazeze pe bibliografia temei la zi și să îmbine motivarea teoretică cu datele concrete, evitînd atît generalitățile, cît și practicismul îngust, năzuind spre promovarea unei experiențe precise.

În continuare, în funcție de aceste cîteva precizări, vom da unele titluri de referate pe care le socotim bine formulate, desprinse *din planurile de muncă* ale diferitelor comisii metodice din cele trei regiuni menționate la început. Aceste titluri care corespund criteriilor de mai sus pot oferi doar o orientare, prin analogie, comisiilor de același fel.

Comisia învățătorilor

a. Cum am format la elevii mei deprinderi de calcul oral.

b. Din experiența desfășurării lecțiilor de compunere și contribuția lor la dezvoltarea activității creatoare a elevilor.

Comisia profesorilor de limba romînă (partea literară)

a. Cum cultiv la elevii mei dragostea pentru citit.

b. Cum folosesc cunoștințele morfologice ale limbii materne pentru învățarea unei limbi străine.

Comisia profesorilor de matematică

a. Metode folosite cu succes în predarea construcțiilor geometrice din programa clasei a VI-a.

b. Cum dezvolt gîndirea logică a elevilor prin punerea în ecuație a problemelor de algebră în clasa a VIII-a.

Comisia diriginților

a. Din experiența mea în combaterea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor clasei a V-a.

b. Orientarea profesională a clasei mele.

c. Metodica orelor de dirigenție cu conținut etic.

Din exemplele citate și din planurile de muncă ale multor comisii metodice am constatat că referatele s-au axat pe cele mai variate aspecte ale muncii metodice: *formarea de deprinderi variate la elevi, perfecționarea metodică în predarea unor teme, combaterea rămînerii în urmă la învățătură sau a mediocrității, modernizarea predării, realizarea educației multilaterale a elevilor, ridicarea eficienței lecției, îmbunătățirea colaborării cu ceilalți factori educativi* etc.

2. *Organizarea schimbului de experiență* îmbracă forme multiple: lecțiile deschise, interasistențele, schimbul de experiență cu alte comisii.

Lecțiile deschise trebuie planificate după un regim diferențiat de la o școală la alta. Într-o unitate cu toate cadrele didactice calificate și cu experiență avansată, lecțiile deschise se planifică mai rar, avînd caracter de experimentare metodico-științifică. Un cadru didactic care a introdus un procedeu nou, a folosit o organizare specială a unui tip de lecție, este programat cu o lecție deschisă în care el demonstrează valoarea noului. Discuțiile care urmează este bine să stabilească posibilitatea generalizării și preluării experienței respective. De pildă, sînt profesori de chimie care și-au organizat lucrările de laborator atît de bine, încît le execută frontal cu elevii. Cunoaștem profesori de limba romînă care folosesc cu succes mijloacele moderne audio-vizuale la lecțiile de literatură, am asistat la minunate lecții ținute la muzeu, în cadrul orelor de istorie, sau am văzut ore de matematică bazate pe eliminarea totală a timpilor morți și pe eficiența deplină a muncii independente a elevilor. Exemplele se pot înmulți, dar rămînem la acestea, spre a arăta sensul orientării în programarea lecțiilor deschise care promovează noul și generalizează măiestria pedagogică.

Altfel se pune problema lecțiilor deschise într-o școală cu cadre începătoare, cu cadre în curs de calificare sau chiar necalificate. Aici lecția deschisă tinde să formeze pe cei lipsiți de experiență în desfășurarea cu randament a lecțiilor de toate tipurile. Ca atare, comisiile trebuie să programeze lunar cel puțin o lecție deschisă și mereu de alt tip. La învățători aceste lecții trebuie să se extindă asupra tuturor obiectelor, insistîndu-se mai ales asupra lecțiilor de caligrafie, desen, muzică, lucru de mînă, educație fizică etc., a căror metodică e mai dificilă. În luna cînd are loc ședința trimestrială a comisiei metodice, lecția deschisă poate fi sincronizată cu referatul, dacă între ele este o legătură organică. De pildă, dacă referatul tratează la comisia învățătorilor despre metodica desfășurării calculului oral, atunci poate fi programată și o lecție deschisă de aritmetică, drept ilustrare a expunerii. Nu trebuie însă forțată această programare. Poate foarte bine avea loc ședința comisiei fără lecție deschisă, după cum lecțiile deschise se programează și independent de orarul ședințelor trimestriale ale comisiei. Am întîlnit

unele cazuri care trebuie combătute. Astfel, la o școală din raionul Sighișoara comisia diriginților avea la ordinea de zi un referat consacrat cunoașterii particularităților de vîrstă ale elevilor, care era urmat de o lecție deschisă la agricultură. La această școală se statornicise obiceiul ca totdeauna cel care ținea referatul să desfășoare și lecția deschisă, drept demonstrare practică a teoriei. În cazul nostru, profesorul care susținea referatul avea specialitatea în științe naturale și preda agricultura. Lecția deschisă a fost, deci, din acest domeniu. În cazul de față nu a fost nici o legătură între tema referatului și lecția deschisă. Am citat cazul, foarte rar de altfel, spre a se vedea în ce formalism se poate aluneca cînd lipsește îndrumarea clară în muncă.

Interasistențele reprezintă calea cea mai amplă a schimbului de experiență. Ele trebuie planificate după anumite criterii. Am întîlnit directori de școli care au dat cîte un cadru începător sau în curs de calificare în seama unui coleg mai experimentat, creînd în orar posibilități de asistență la un întreg sistem de lecții. După acest criteriu trebuie să se orienteze și responsabilii comisiilor metodice cînd au situații similare.

Într-o comună din raionul Ciuc am întîlnit și situația următoare. Cele mai bune cadre ale școlii erau din alte localități și adesea nu rămîneau în școală peste orar. Cei din localitate erau majoritatea fie începători, fie în curs de calificare. Spre a putea beneficia de îndrumarea celorlalți, directorul a întocmit în așa fel orarul, încît toate cadrele aveau „ferestre" în unele zile. În acest interval au fost organizate interasistențele.

3. Planul de muncă al comisiilor metodice mai include și *căile de sprijinire a activităților dinafara clasei aferente specialității.* Printre aceste activități întîlnim pe acelea din cercurile de elevi, concursurile școlare, revista școlii, simpozioane, excursii, vizite, expoziții etc.

Comisia profesorilor de geografie-naturale în multe școli deține exclusivitatea organizării sistematice și progresive — pe clase — a excursiilor și vizitelor atractive și instructive. Este de dorit ca în planul comisiei să se specifice obiective clare și responsabilități precise în acest sens. Ele nu reprezintă decît o extensiune extrașcolară a specialității, întărind prestigiul acesteia.

4. *Confecționarea prin mijloace proprii a unor materiale didactice necesare la lecții* este un alt capitol al planului de muncă. În această privință pot relata experiența valoroasă a directorului K. A. din Mediaș, care a antrenat membrii comisiei metodice din școală la o muncă sistematică. În fiecare toamnă, cînd li se dau cadrelor didactice programele în vederea întocmirii planificărilor calendaristice, directorul le cere să stabilească fiecare de ce material didactic are nevoie. Adunînd listele întocmite în acest sens, cere responsabililor de comisii să confrunte existentul cu necesarul și să arate ce lipsește școlii. Cu un colectiv restrîns, din care face parte și contabilul școlii, se stabilește care materiale necesită cheltuieli bugetare și care se pot confecționa cu mijloace proprii. Apoi, le separă pe acestea din urmă și le defalcă pe comisii. Responsabilii comisiilor consultă cadrele didactice, cerîndu-le să preia fiecare cîte o sarcină și apoi trec în planul de muncă al comisiei astfel: tovarășul I. P. va confecționa un plan înclinat, pînă la data de 15 decembrie a.c.; tovarășul Z. A. va întocmi o planșă, pînă la data de 10 februarie; tovarășul M. N. va executa la scară mare schița hărții Greciei Antice, pînă la data de 10 decembrie a.c. etc. Datele sînt în așa fel alese, încît să preceadă în timp lecția la care materialul se va folosi.

Lucrînd în acest mod trei ani la rînd și controlînd realizarea în termen a angajamentelor luate de cadrele didactice, pe de o parte, iar pe de altă parte, preocupîndu-se personal de procurarea materialelor mai complexe, care necesitau investiții, tovarășul di-

rector a reușit să-și asigure tot materialul didactic prevăzut de programele școlare. Acum s-a creat tradiția ca și executarea materialelor care se cer în plus, să se repartizeze diferitelor comisii. Iată un stil eficient de muncă imprimat comisiilor metodice pe o importantă latură a activității lor.

În planul de muncă al comisiilor metodice se prevede și *întocmirea de indexe bibliografice și de popularizare a noutăților apărute în specialitatea respectivă.*

Indexele bibliografice se alcătuiesc pe teme. De pildă, comisiile de limba romînă au notat ce a apărut în revistele literare relativ la critica literară, la reconsiderarea moștenirii literare, la stilistică, la sintaxă, la vorbirea corectă ș.a.m.d. Comisia diriginților poate avea indexe ținute la zi cu tot ce s-a publicat la noi privitor la : conținutul orelor de dirigenție, studierea și cunoașterea elevilor, închegarea colectivului, colaborarea cu familia etc.

În privința popularizării noutăților de specialitate există mai multe practici, care se pot adopta prin rotație. Unele ședințe ale comisiilor se încheie cu recenzia unor lucrări noi. Altele, cu simple semnalări de lucrări noi în specialitate. Sînt și ședințe care prezintă spicuiri din mai multe studii, axate pe o problemă de actualitate. De pildă, o comisie de istorie din Tîrnăveni a semnalat membrilor săi cîteva studii care aduc contribuții la istoria raionului, arătînd esența'ul din fiecare articol.

Popularizarea noutăților în specialitate, ținerea la zi a indexelor bibliografice pe teme constituie o condiție de bază a bunei desfășurări a muncii didactice.

IV. *Metodica muncii comisiilor metodice*

Comisiile metodice bine organizate, incluzînd în planul lor de muncă activități cu conținut variat și interesant, cerut de viața școlii, au nevoie pentru reușita deplină de asigurarea anumitor condiții metodice.

Sub raport organizatoric, durata unei ședințe a comisiei metodice nu trebuie să depășească trei ore. În acest interval de timp se susține referatul și se discută, are loc eventuala lecție deschisă sau se prezintă o recenzie etc. Ședința trimestrială, bine pregătită, nu trebuie plasată la sfîrșitul orelor de curs, cînd cadrele sînt obosite, ci într-una din jumătățile de zi libere.

Calitatea referatelor se asigură prin recomandarea unei bibliografii cît mai vaste și actuale, în unele cazuri chiar prin discutarea cu începătorii a planului expunerii și prin verificarea lucrării cu cel puțin o săptămînă înainte de susținere. Tot mai mult se manifestă tendința de a se încorpora în conținutul referatelor date experimentate de referent, prezentate în lumina unor principii clare și moderne. În acest sens, cadrele didactice întreprind studii pe probleme, urmărind uneori un punctaj stabilit în cadrul comisiei pentru toți membrii. De exemplu, o comisie a învățătorilor de la clasa a II-a, la o școală din Brașov, a urmărit, prin sondaje periodice, folosirea corectă a consoanei *m* înaintea lui *p* și *d*, precum și scrierea substantivelor cu articol hotărît. O comisie a profesorilor de matematică dintr-o școală generală de opt ani, constatînd că elevii din clasa a V-a întîmpină dificultăți în rezolvarea problemelor, a luat în studiu problema dezvoltării gîndirii logice pe calea rezolvării problemelor, insistînd asupra întocmirii planului de judecată, a tehnicii rezolvării ei și a corectitudinii operațiilor. Ori de cîte ori referatele prezentate în cadrul comisiilor metodice au avut caracter de cercetare ori s-au bazat pe sondaje semnificative, interpretate științific și au avut o extindere de cel puțin 40 de minute, *eficacitatea* referatelor a fost deosebită.

Munca de îndrumare și control se realizează în mai multe forme : responsabilii comisiilor verifică, ajută la precizarea planificărilor calendaristice ale membrilor comisiei și propun îmbunătățirile necesare ; asistă cu directorul la orele specialității lor, dîndu-și părerea despre calitatea lecției sub aspect științific și metodic ; studiază pro-

bleme sugerate de conducerea școlii, cu scopul depistării noului sau al înlăturării lipsurilor tipice. De pildă, o comisie metodică poate studia cauzele care au provocat rămînerea în urmă la învățătură și propune soluții de îndreptare. În felul acesta se intervine operativ în activitatea școlii, rezolvîndu-se problemele pe parcurs; de aceea, planul de muncă al unei comisii se completează sau se modifică uneori, în funcție de necesitățile care se ivesc cu precădere.

Pentru perfecționarea metodică a cadrelor didactice sînt necesare unele prevederi. Cadrele didactice să fie antrenate în munca metodică sub aspecte variate. De exemplu, la Sibiu a intrat în tradiția multor școli ca profesorii de desen, muzică și educație fizică să asiste la orele specialității lor ținute de învățători, ridicînd astfel randamentul predării acestor obiecte la clasele mici.

Considerăm că este bine ca interasistențele să se planifice, apoi să se țină evidența lor, spre a se evita fie supraîncărcarea unor cadre, fie omiterea altora de la schimbul de experiență. Se obișnuiește în multe școli ținerea la zi a unui grafic afișat în cancelarie, care conține consemnarea asistențelor făcute de fiecare cadru didactic. O simplă privire oglindește ritmul asistențelor individuale.

Lecțiile deschise se programează pe toată durata anului, dar numai în principiu (de exemplu, în octombrie o lecție de transmitere de noi cunoștințe la aritmetică în clasa a V-a, în noiembrie o oră de muncă independentă la algebră, în clasa a VIII-a, în decembrie o temă de recapitulare la geometrie, în clasa a VI-a etc.). Se poate indica și cine ține fiecare lecție, precum și clasa. Titlul și data lecției se stabilesc în chip realist numai de la o lună la alta, pe baza planificării în desfășurare. De regulă, responsabilii comisiilor metodice nu neglijează antrenarea în asemenea activități a celor începători, sau a cadrelor didactice înscrise la grade, venind astfel în ajutorul perfecționării lor.

Ora deschisă trebuie să se fixeze în orar în așa fel, încît să se asigure prezența tuturor membrilor comisiei. La nevoie, o dată pe lună, se poate face chiar o mică schimbare momentană în orar. Dacă se creează un climat intens de muncă metodică în școală, atunci și discuțiile pe marginea orelor asistate și a lecțiilor deschise sînt fructuoase.

În reușita întregii munci a unei comisii metodice, rolul principal îi revine *responsabilului* ei. Acesta trebuie să fie la curent cu ce e nou în domeniul său, să cunoască bine metodica specialității, avînd o informare pedagogică multilaterală. În relațiile cu membrii comisiei e necesar să manifeste spirit tovărășesc, stimulînd cadrele didactice la o muncă creatoare și susținută. Solicitarea colaborării să o facă sub forma consultării celorlalți, a încurajării inițiativelor, evitînd tonul de comandă sau sîcîială. În ședințele comisiei este indicat ca responsabilul să statornicească un stil antrenant de muncă. Responsabilul comisiei metodice este bine ca să fie totdeauna principial, să evite tolerarea muncii de mîntuială, să vadă din vreme referatele și să dea sugestii de îmbunătățire a lor. Preocupîndu-se de promovarea noului, el suscită interesul membrilor comisiei față de problemele abordate.

Dacă asigură aceste premise, rareori e nevoie să recurgă la procedee speciale de activizare a discuțiilor. În orice caz, atunci cînd eventual observă unele rețineri la colegi, trebuie să-i provoace a-și spune părerea, știut fiind că adevărul se naște în focul luptei de idei. Solicitarea intervențiilor se realizează cu efect cînd se face apel la experiența personală a celui în cauză, cînd se cere justificarea sau interpretarea unor afirmații.

Pentru reușita unei ședințe și mai ales pentru preluarea învățămintelor desprinse din discuții, este necesar ca responsabilul comisiei să formuleze concluzii clare, axate pe aspecte esențiale, integrînd stimulativ în

contextul lor aportul adus de diferiți membri în desfășurarea activităților. Efectul unor astfel de ședințe se manifestă și în rărirea numărului de ședințe cu caracter metodic din școală. Abuzul de astfel de ședințe nu înseamnă numaidecît o activitate metodică susținută.

În bună măsură, rodnicia muncii dintr-o comisie metodică se materializează în cantitatea și mai ales în calitatea *exponatelor* de la colțul metodic sau de la cabinetul metodic, adevărat laborator pedagogic al școlii. Am văzut școli care au expuse o mare diversitate de materiale, de exemplu: planuri de lecții deschise, planificări calendaristice, referate metodice, caiete de studiere și de caracterizare a elevilor, lucrări ale elevilor, materiale didactice confecționate cu mijloace proprii, indexe bibliografice pe anumite teme, albume didactice lucrate cu elevii, metodici, colecții de legi, rezoluții, hotărîri care orientează viața școlii, reviste interne ale școlii, grafice cu activitățile extrașcolare, articole decupate din presă privitoare la activitatea din acea școală, ultimele noutăți metodice și pedagogice, colecții de ziare și reviste, diplome obținute de elevii școlii la diferite concursuri, grafice de interasistențe, grafice ale situației comparative la învățătură etc.

Din bogăția de realizări, responsabilii comisiilor metodice au ce populariza în afara școlii. Această *popularizare* se poate face în presa locală sau centrală, în presa pedagogică, în cadrul consfătuirilor de diferite feluri, prin promovarea unor lucrări la sesiunea Lecturilor pedagogice, a unor materiale demonstrative la concursul de materiale didactice etc.

Pentru a putea valorifica integral aportul multilateral al membrilor comisiilor metodice la *munca de perfecționare a procesului* instructiv-educativ, este necesar ca responsabilii comisiilor metodice să țină o evidență cît mai bună a muncii. În procesele-verbale ale ședințelor să se noteze esența aportului fiecărui participant, fiind oricînd posibilă reconstituirea muncii fiecăruia. Chiar pentru dările de seamă prezentate la sfîrșit de an conducerii școlii, responsabilii comisiilor își extrag materialul necesar *numai dintr-o evidență a muncii* cît mai complexă. Cu prilejul efectuării inspecțiilor speciale pentru grade, această evidență oglindește adecvat munca metodică din școală a celui inspectat.

Analiza principalelor probleme organizatorice, de conținut și de metodică a muncii *din cadrul comisiilor metodice*, a *reliefat* următoarele aspecte privind sporirea eficienței acestei importante forme de perfecționare a cadrelor didactice: a) organizarea temeinică a muncii — evitînd atît fărămițarea forțelor, cît și dizolvarea specificului specialității prin comisii cu componență eterogenă — *asigură premisele unei munci* sistematice. Continuitatea în muncă a responsabilului comisiei conferă activităților perspectivă și o tradiție constructivă; b) eficiența muncii comisiilor metodice se evidențiază în: nivelul ridicat al procesului instructiv-educativ din școală; în activitatea extrașcolară; în *orientarea pedagogică* justă și unitate de vederi în toate problemele; în bogăția și calitatea materialelor didactice și a exponatelor de la colțul metodic sau de la cabinetul metodic, în consfătuiri, în sesiuni științifice, în examene de grade etc. Dobîndirea unor bune rezultate este în funcție de îndrumarea și controlul date comisiilor metodice. Acest sprijin pornește de la conducerea școlii, care sugerează problema cheie de urmărit, specifică unei anumite școli, într-o perioadă precisă. La nivelul secțiilor de învățămînt e necesar să se facă instructajul periodic al responsabililor comisiilor, generalizîndu-se experiența pozitivă.

Aplicarea unor sugestii care reies din prezentul material este necesar să se facă diferențiat în școli, ținîndu-se seama de condițiile concrete respective. Neglijarea acestei recomandări favorizează formalismul în muncă.

SILVESTRU PATIȚA
Lector univ. la Institutul pedagogic de 3 ani Brașov

SUGESTII PRIVIND APLICAREA PROGRAMEI ȘCOLARE DE EDUCAȚIE FIZICĂ LA CLASELE I—IV IN TRIMESTRUL AL II-LEA

Obiectul educația fizică, față de celelalte obiecte de învățămînt, are specificul său în ceea ce privește desfășurarea lecțiilor, pentru care sînt necesare anumite condiții fără de care nu se poate realiza eficiența lecției. Este vorba, în primul rînd, de încăperea în care se desfășoară lecția, de materialul sportiv, de unele instalații sportive etc. Dacă în trimestrele I și III lecțiile de educație fizică se pot desfășura în curtea școlii, avînd eventual teren sportiv și alte amenajări, ca de ex.: groapă de nisip pentru sărituri, un mic portic de gimnastică (cu scări, frînghii etc.), în trimestrul II (iarna), desfășurarea lecției de educație fizică ridică uneori anumite probleme de spațiu. În acest articol vom încerca să dăm unele sugestii care ar putea ajuta pe învățători în predarea educației fizice în trimestrul al doilea.

În caz că lecțiile nu se pot ține în sala de gimnastică, pe timp de iarnă ele se pot desfășura în clasă, în hol, pe coridor etc.

Dacă lecțiile de educație fizică se desfășoară în holul școlii sau pe coridor, iar pe jos este ciment, se recomandă întinderea unor preșuri sau rogojini, puse cap la cap sau chiar suprapuse, atunci cînd se vor face sărituri sau exerciții acrobatice.

In clasă se poate lucra printre bănci, la bănci, dacă băncile sînt fixe, sau creîndu-se un spațiu liber prin îngrămădirea acestora pe o latură a clasei.

O altă soluție ar fi așa-zisa „clasă improvizată", care este special eliberată de bănci. Această „sală mică de gimnastică" poate fi amenajată cu strictul necesar, cum ar fi: saltele, bănci de gimnastică, scări fixe etc. Tot aici poate să stea un dulap cu material sportiv (mingi, cercuri, corzi, echipament).

In hol sau în „clasa improvizată" se poate folosi orice *formație de lucru*. Pe coridoare se folosesc formații strînse în axul longitudinal al coridorului, spre exemplu: în coloană sau rînd de cîte 1—2 sau maximum 3.

Programa școlară de educație fizică pentru clasele I, a II-a și a III-a prevede, ca una din sarcinile importante, formarea ținutei corecte, iar în clasa a IV-a consolidarea deprinderii de a menține o ținută corectă. Pe lîngă această sarcină, educația fizică trebuie să rezolve și alte sarcini, ca: formarea deprinderii de a respira corect; formarea ritmului; educarea atenției; dezvoltarea coordonării mișcărilor (clasa I); învățarea corectă a mersului și alergării; prinderea și aruncarea (clasa a II-a); formarea deprinderii de a se deplasa cu mingea, de a prinde, de a arunca (clasa a III-a); formarea deprinderii de a se deplasa în ritm variat; învățarea manevrării diferitelor materiale sportive; învățarea pasei și conducerii mingii de handbal etc. (clasa a IV-a).

Pe măsura trecerii de la o clasă la alta, după cum se vede, sarcinile se îngreunează, unele se repetă, se perfecționează, iar altele noi se adaugă. Formarea ținutei corecte rămîne însă în toți cei patru ani ca o sarcină principală. În acest scop, învățătorul va introduce în fiecare lecție, în *partea pregătitoare*, exerciții, ca: mers, alergare, mers alternat cu alergare, mers pe vîrfuri, mers cu purtarea de obiecte ușoare pe cap (carte, caiet, carton), cu așezări și ridicări, mers cu cadență, mers variat, pe călcîie, pe toată talpa, mers cu accelerare, cu opriri etc., indicînd tot timpul ținuta corectă. Sînt bune, de asemenea, exerciții cu purtatul bastonului la spate trecut sub coatele îndoite, în scopul îndreptării spatelui sau exerciții cu bastoane pentru omoplați, umeri, cap, spate.

În trimestrul al II-lea, din capitolul „Gimnastică", învățătorul va alege exercițiile și mijloacele prevăzute de programa școlară, în funcție de condițiile concrete din școala respectivă.

În partea pregătitoare a lecției, în afară de exercițiile speciale pentru formarea ținutei corecte se vor include și exerciții de front și formații. Ele dezvoltă, în mare măsură, disciplina, ordinea, îndeplinirea sarcinilor în mod rapid și prompt, educă atenția, formează deprinderea de integrare în ritmul general al executării în colectiv a deplasărilor în ritm variat și cu schimbări de direcție, orientarea în spațiu etc.

În clasa I vom putea învăța exerciții, ca : formarea cercurilor, prinși de mîini, în șir cîte unu, cîte doi ; întoarceri de pe loc prin săritură ; numărarea în ordine etc.

În clasa a II-a se repetă exercițiile învățate în clasa I și se adaugă : întoarceri de pe loc prin săritură la stînga, la dreapta, la stînga împrejur, adunarea și alinierea în formații : linie, șir, cerc, la distanță și intervale diferite — în funcție de locul de desfășurare a lecției ; formarea coloanei de gimnastică — cîte patru sau în 2 cercuri (unul mai mare și altul la mijloc mai mic), cînd se lucrează în hol sau în clasa „improvizată".

Începînd cu clasa a III-a se pot introduce ruperi de rînduri cu reveniri în diferite formații : cîte unu, cîte doi, în linie pe un rînd sau pe două rînduri ; trecerea în coloană cîte unul, cîte doi ; mers cu schimbarea direcției la semnal și comandă. Tot în această clasă se introduce pentru prima dată darea raportului : „Tovarășe învățător, clasa ..... cu un efectiv de..... elevi, dintre care ..... absenți și.... prezenți sînt gata pentru lecția de educație fizică. Raportează elevul.....".

În clasa a IV-a se învață : poziția de „drepți", poziția de repaus (în formație strînsă — flexarea ușoară a genunchiului stîng, brațele lăsate pe lîngă corp, iar în formația desfășurată — picioarele depărtate, sprijin pe ambele tălpi, brațele la spate), formarea coloanei de gimnastică cîte 4 din mers cu luarea distanței la două lungimi de braț (se folosește mai mult cînd se lucrează în hol, în „clasa improvizată" sau în clasa eliberată de bănci, creîndu-se spațiul necesar pentru lucru).

Cum s-a spus, exercițiile de front și formații se execută în cea mai mare parte la începutul lecției, în partea pregătitoare, însă pot fi efectuate în cadrul întregii lecții, cînd este nevoie (deplasări în vederea schimbării exercițiului efectuat și trecerea la altă sarcină ; întoarceri în cadrul coloanei de lucru și repetarea exercițiului ; ruperea coloanei în vederea scurtei relaxări sau pentru concentrarea atenției, menținerea disciplinei etc.).

Programa prevede, de asemenea, la capitolul „Gimnastica" multiple mijloace, ca : mers, alergare, exerciții de dezvoltare fizică generală, aruncare și prindere, sărituri, cățărări, echilibru.

În clasa I se pot învăța porniri în marș cu piciorul stîng (ocolind băncile, dacă se lucrează în clasă), mers în ritmul dat de învățător (pentru formarea ritmului) ; în clasa a II-a : mers pe vîrfuri, alergare liberă păstrînd ținuta corectă a trunchiului, mers și alergare cu trecerea pe sub o sfoară, bancă sau mers și alergare în cadență, alergare alternată cu mers ; în clasa a III-a : mers în cadență după semnale sau numărătoare, variații de mers : pe vîrfuri, pe călcîi, mers cu accelerare, opriri din mers, iar în clasa a IV-a vom introduce întoarceri pe călcîi și vîrfuri la dreapta, la stînga și împrejur, mers cu schimbarea ritmului, alergare cu trecerea peste obstacole mici (ghiozdane, taburete răsturnate sau alte obiecte) așezate la distanțe diferite în spațiul dintre bănci, ocolind băncile la capătul lor și continuînd mersul prin ocolirea altui șir de bănci (în șerpuire).

Tot în partea pregătitoare vor intra exercițiile de încălzire a organismului, efectuate

atît din mers în cerc, precum și în coloană de lucru. Exercițiile pot fi libere și cu obiecte (clasa a III-a) : bastoane, corzi, cercuri, steguleţe, în așa fel alese ca să antreneze toate părțile corpului : trunchi, omoplați, spate, brațe, picioare, cap, abdomen etc.

În general, nu se impune o strictă succesiune a exercițiilor, însă, în principiu, se va ține seama de complexitatea lor, de greutate, intensitate. În clasa I, de obicei, se efectuează exerciții de întinderi, îndoiri, balansări de brațe cu ridicarea pe vîrfuri, aplecarea și îndoirea trunchiului, îndoiri de genunchi cu arcuiri, sărituri ca mingea, ca iepurele etc. Combinații simple de exerciții putem întîlni în clasa a II-a, efectuate atît în coloana de gimnastică, cît și din mers în cerc, ca de pildă, rotarea, balansarea brațelor, fluturarea, răsuciri de trunchi, sărituri.

În clasa a III-a introducem exerciții cu și fără aparate (mingi mici, cercuri, corzi, steguleţe), ca : îndoiri, întinderi, balansări și rotări de brațe, legănarea piciorului înainte, lateral cu mișcări de trunchi sau brațe. Dacă se lucrează în clasă cu bănci sau pe coridor, într-un spațiu redus, se vor alege exercițiile de mai sus, însă fără aparate.

Pe lîngă aparatele amintite mai sus, în clasa a IV-a se introduc bastoane cu care se pot efectua multiple exerciții extrem de utile, atît pentru corectarea ținutei și menținerea ei, cît și pentru dezvoltarea îndemînării, vitezei de reacție etc. Aceste exerciții pot fi : îndoirea genunchilor, întinderea genunchilor, ridicarea pe vîrfuri, răsucirile de trunchi, îndoiri și aplecări, (se pot executa atît cu, cît și fără aparate, în funcție de spațiu), săriturile ca mingea cu mișcarea brațelor (pe umăr, sus, cu bătaia palmelor etc.), cît și fără mișcarea brațelor (sărituri ușoare pe loc cu lăsarea pe vine, sărituri cu întoarceri etc.).

În clasele a III-a și a IV-a, în exercițiile de dezvoltare fizică generală efectuate din mers sau în coloana de lucru intră și exercițiile cu tîrîre, escaladări, transport de greutăți, trecerea diferitelor obstacole sau ocolirea lor, cățărări pe scară fixă după comandă, sau sub formă de joc de atenție, care se execută vioi, prompt. Alternînd exercițiile efectuate în coloana de lucru cu exercițiile aplicative vom da lecției un caracter vioi, variat, atractiv, dinamic. Din aceste exerciții, prevăzute de programă, în trimestrul al II-lea putem face în clasă, în hol sau pe coridor exerciții, ca : escaladări peste obstacole mici (bănci, scaune) ; transport de greutăți (a unor obiecte pînă la 1 kg), sau a unui elev — transport care se face în colectiv — ; tîrîre în sprijin pe genunchi și brațe (pe 4 labe) pe distanțe mici ; trecere pe sub diferite obstacole, (cl. a III-a) ; escaladări din mers și alergare ; escaladări peste obstacole cu ajutorul reciproc ; transport de greutăți (obiecte pînă la 1,5 kg) sau transportul unui coleg, care se face în grup de 4 elevi (cl. a IV-a).

Sarcinile educației fizice, ca : formarea deprinderilor de bază și dezvoltarea calităților fizice se realizează în cea mai mare măsură în *partea fundamentală a lecției.*

În vederea realizării sarcinilor de bază ale educației fizice, programa școlară prevede ca mijloc de bază exercițiul fizic aplicat în practică sub formă de gimnastică, jocuri (clasele I și a II-a), gimnastica, jocurile și atletismul (clasele a III-a și a IV-a).

Mijloacele de bază arătate trebuie realizate conform cerințelor programei, folosind diferite mijloace, procedee, în funcție de posibilitățile școlii respective. Deci, în partea fundamentală a lecției, în trimestrul al II-lea, în clasa I, putem efectua : aruncarea și prinderea mingilor de diferite mărimi ; aruncarea la distanță (3—4 m) ; la țintă (pe tablă desenăm un cerc mare — ținta), precum și în cerc (desenat pe sol în spațiul de lîngă catedră sau între bănci), folosind săculeţe de nisip. Aruncarea și prinderea mingilor din poziții diferite, precum și aruncarea de la distanță mai mare (5—7 m) se introduc în clasa a II-a, iar în clasa a III-a

și a IV-a se trece la aruncarea mingii de oină și handbal, la aruncarea la țintă din alergare, distanța 6—8 m (cl. a III-a), la aruncarea și prinderea mingii de oină și handbal din deplasare, cu o mînă și cu două mîini (clasa a IV-a). Aceste elemente se execută, de obicei, în trimestrul I și al III-lea, cînd lecțiile se desfășoară în curte, însă în trimestrul al II-lea se pot efectua aruncări la țintă fixă, aruncarea și prinderea mingii de oină între doi elevi stînd față în față (la cele două capete ale băncii, dacă lecția se desfășoară în clasă).

În ceea ce privește echilibrul, în clasa I, în condițiile clasei, holului sau coridorului, se poate efectua mersul pe o linie trasată pe sol, mersul în echilibru pe banca de gimnastică (sau pe o scîndură ridicată pe două buturugi, băncuțe, scaune etc. la înălțimea de 25—30 cm), mersul în echilibru cu brațele lateral, cu brațele pe șold, cu bătaia palmelor.

În clasa a II-a, se fac întoarceri, îndoiri de genunchi, mers cu ducerea unui obiect (cerc, minge etc.), aruncarea și prinderea mingii, mers pe stinghia băncii cu ridicarea pe vîrfuri, legănarea piciorului etc.

În clasa a III-a se pot introduce exerciții mai grele, ca: mers pe cartoane așezate la distanțe mici, cu transportul unei greutăți, sau mers pe cărămizi (înainte și înapoi), iar în clasa a IV-a deplasări cu pășire peste obstacole mici și cu transportul diferitelor obiecte mici. Se pot folosi în acest scop marginea băncii (muchia) și trecerea pe altă bancă (peste șanț), ducînd în brațe o greutate (3—4 buc. de lemne de sobă, cărți, ghiozdane etc.).

Începînd cu clasa a III-a, programa mai prevede acrobatica și atletismul, iar în clasa a IV-a jocurile sportive.

Din acrobatică, în condițiile clasei, holului sau coridorului se pot învăța: rostogoliri înainte din ghemuit în ghemuit, cumpăna pe un picior (cl. a III-a), legarea a două rostogoliri înainte din sprijin ghemuit în sprijin ghemuit (cl. a IV-a), acestea, efectuîndu-se pe 2—3 rogojini sau prești suprapuse.

Din atletism putem preda, în timp de iarnă, sărituri, aruncări și unele elemente din jocurile sportive (clasa a IV-a).

În clasa I și a II-a, săriturile nu au un caracter atletic, ele se desfășoară în cadrul lecțiilor, în forme ușoare, variate și plăcute, ca: sărituri în adîncime (30—50 cm la clasa I, 60—70 cm la clasa a II-a); sărituri peste obstacole mici; sărituri cu coarda etc. Materialul se eșalonează în mod gradat și succesiv.

Dacă în partea pregătitoare a lecției săriturile au ca sarcină captarea atenției, trezirea dorinței de lucru și încălzirea generală a organismului, în partea fundamentală le folosim ca teme. Se va insista asupra formării unei ținute corecte, asupra ritmului în mișcare și a unei coordonări cît mai bune, însușiri care vor avea o mare influență în executarea corectă a săriturilor cu caracter atletic de mai tîrziu.

Începînd cu clasa a III-a, săriturile se desfășoară sub următoarele forme:

— exerciții pregătitoare pentru săritura în înălțime;

— săritura în lungime de pe loc sau cu genunchii la piept.

Se va pune accent pe săritura în lungime de pe loc, insistîndu-se asupra elanului și desprinderii, asupra coordonării eforturilor musculare în vederea realizării unui zbor cît mai departe și a unei aterizări cît mai elastice.

În cadrul exercițiilor pregătitoare pentru săritura în înălțime se vor urmări, pe lîngă elan, desprinderea și aterizarea, dezvoltarea orientării corpului în spațiu și relaxarea musculaturii în timpul zborului.

La clasa a IV-a, săriturile vor avea un caracter atletic mai pronunțat; ele vor trebui să rezolve — pe lîngă consolidarea deprinderii de a menține o ținută corectă —

și formarea deprinderilor de sărituri peste obstacole și în lungime.

În cadrul săriturilor se vor preda: *sărituri peste obstacole joase, sărituri în lungime de pe loc cu genunchii la piept, jocuri cu diferite sărituri.* Prin aceste sărituri, folosite sub cele mai variate forme, se vor urmări însușirea trecerii corecte și ușoare a diferitelor obstacole și învățarea săriturii în lungime de pe loc, cu aplicațiile acestor sărituri în cadrul diferitelor jocuri de mișcare.

Printre mijloacele folosite în cadrul lecțiilor de educație fizică este și jocul de mișcare care caracterizează predarea educației fizice la clasele I—IV. Atît în partea pregătitoare cît și în partea fundamentală și de încheiere a lecției, se pot folosi jocurile de mișcare, în vederea realizării sarcinilor educației fizice. Totuși, locul de bază al jocurilor de mișcare este în partea fundamentală a lecției, și anume în ultima parte a ei. Scopul acestor *jocuri este de a forma deprinderile* de bază, ca: mers, alergare, sărituri, aruncări, precum și de a dezvolta calități fizice, ca: viteză, rezistență, forță, îndemînare.

Un mare rol la acestă vîrstă îl are și latura educativă a jocurilor de mișcare, ele contribuind la educarea disciplinei, a ordinei, corectitudinii, cinstei, perseverenței, a ajutorului reciproc, tovărășesc, la închegarea colectivului, la păstrarea avutului obștesc și la consolidarea unor trăsături de caracter.

În programă sînt prevăzute o serie de jocuri, pe clase. De pildă, jocurile din clasa I vor avea mai mult caracter colectiv, de masă: „Uliul și porumbeii", „Pescarul cu plasa", „Vînătorul și iepurele", „Trenul" etc., *la care iau parte toți copiii, fără a fi* împărțiți în echipe. În clasa a II-a, elevii pot fi împărțiți în echipe, dîndu-li-se și o sarcină de îndeplinit, ca de exemplu: „Cursa pe numere", „Cursa într-un picior", „Culesul cartofilor", în care introducem elementele învățate (săritura de pe loc, aruncarea la țintă etc.). În felul acesta îi deprindem pe copii să știe să aplice în viața de toate zilele, în practică, cele învățate, formîndu-le deprinderile de bază. În clasa a III-a se pot efectua jocurile învățate în clasa I și a II-a, introducînd însă unele elemente mai grele (de exemplu: jocul „Cursa într-un picior" se va desfășura pe o distanță mai mare). Tot în clasa a III-a se introduc și jocuri pregătitoare pentru cele sportive, adică jocuri cu mingi, sub formă de ștafetă.

Jocurile pentru clasa a IV-a au un conținut și mai bogat. În afară de jocurile de mișcare și de cele pregătitoare, se introduc jocurile sportive: oina și handbalul, elevii învățînd primele elemente: ținerea mingii, prinderea mingii la piept, aruncarea mingii cu o mînă (oină) și poziția fundamentală, pasarea mingii deasupra umărului, pase în doi din mers sau ușoară alergare, driblingul (*conducerea mingii* de handbal).

Toate jocurile arătate mai sus se pot efectua și iarna, atît în clasă, cît și în hol, coridor, cu condiția de a alege acele elemente care se pot executa în spațiul respectiv. De exemplu, jocurile „Culesul cartofilor" sau „Cursa pe numere" se pot desfășura în spațiul dintre bănci; de asemenea și diferite ștafete de întrecere cu alergări sau sărituri, trecerea obstacolelor așezate pe traseu, jocuri de îndemînare (legarea și dezlegarea batistei sau sforii) etc.

În ceea ce privește jocurile care necesită un spațiu mai mare (hol, clasa fără bănci) se pot efectua următoarele: năvodul, labirintul, trenul, drum lung, mingea prin tunel, precum și diferite jocuri pregătitoare și sportive cu elemente din jocurile de oină și handbal.

După cum am mai arătat, temele pentru partea fundamentală a lecției se vor alege din capitolele programei: „Gimnastica", „Acrobatica", „Atletism", „Jocurile sportive" și nu vor lipsi jocurile de mișcare.

Trecînd la *partea de încheiere a lecției*, care are ca scop liniștirea organismului și pregătirea pentru activitatea care urmează, învățătorul va folosi mijloace, ca: mers liniștitor în jurul clasei, printre bănci; exerciții ușoare de relaxare, cu ducerea brațelor lateral, în sus, și în jos; scuturarea picioarelor, a mîinilor. Se poate, de asemenea, efectua un joc simplu, liniștitor, fără multe reguli, în bănci. Este bine ca lecția să se termine cu un cîntec pionieresc (clasele III—IV).

Este foarte important, din punct de vedere educativ, ca învățătorul să tragă concluziile lecției, arătînd părțile pozitive și negative, comportarea elevilor, să facă aprecieri și să anunțe notele puse în ziua respectivă.

În alcătuirea și în desfășurarea unei lecții, se vor respecta indicațiile metodice, ca: scopul didactic (de învățare, repetare, control); particularitățile de vîrstă; materialul didactic; locul de desfășurare; cerința ca lecția de zi să fie strîns legată de lecția precedentă și de cea următoare. De asemenea, este important să se realizeze o cît mai bună densitate a lecției. În scopul acesta, este indicat să împărțim elevii în două grupe (clasa a IV-a), fiecare efectuînd cîte o sarcină și schimbîndu-se prin rotație. De exemplu, tema lecției este: aruncarea mingii de oină la țintă (tablă, perete) și săritură de pe loc cu genunchii îndoiți la piept. Grupa I va face aruncări, iar grupa a II-a sărituri, apoi se vor schimba între ele. Învățătorul va da sprijin grupei care execută elementul mai greu (în cazul nostru la sărituri). În trimestrul al II-lea, în caz că lecțiile se desfășoară în clasă, efectuarea acestor teme se va organiza astfel: grupa I se va alinia în spațiul dintre bănci, în fața tablei și va executa două aruncări, adunînd mingea după fiecare aruncare; grupa a II-a se va așeza în cel de-al doilea spațiu dintre bănci, iar în fața ei se va trage o linie, de unde elevii vor sări în lungime de pe loc.

Încă o problemă pe care trebuie să o amintim este trecerea probelor de control pe trimestrul al II-lea. Programa prevede pentru clasa I elemente ușoare, dintre cele predate în acest trimestru. Învățătorul poate alege un exercițiu prin care să constate corectitudinea execuției, capacitatea motrică a copiilor (de exemplu, săritura în adîncime de la o înălțime de 0,50 m, sau aruncarea și prinderea mingii de o anumită mărime etc.).

În clasa a II-a, probele prevăzute de programă sînt: aruncarea mingii în sus cu o mînă și prinderea ei cu ambele mîini, săritura în adîncime cu aterizare în ghemuit. Amîndouă probele se pot programa în trimestrul al II-lea în clasă, însă învățătorul are latitudinea să aleagă și alte probe, ca de exemplu: mers în echilibru cu întoarcere sau cu îndoirea genunchilor (această mișcare putînd fi efectuată și pe marginea băncii).

La fel se va putea proceda și la clasele a III-a și a IV-a. Din probele indicate de programă pentru clasa a III-a, în loc de „săritură în adîncime...“ și „echilibru...“ învățătorul poate alege, de exemplu, cumpăna pe un genunchi și săritura în lungime de pe loc cu genunchii la piept, iar „săritura în lungime de pe loc“ și „rostogolire înainte din sprijin ghemuit în sprijin ghemuit“ (clasa a IV-a) pot fi înlocuite cu „conducerea mingii de handbal“, „mers în echilibru cu îndeplinirea unei sarcini“ (transportul unui obiect, aruncarea mingii învățătorului și prinderea ei), sau cu alte probe din materialul prevăzut și parcurs după planul calendaristic.

Probele și normele de control se stabilesc la începutul anului sau al trimestrului al II-lea. În funcție de acestea, materialul

din programă trebuie eșalonat în așa fel, încît să pregătească elevii cît mai bine pentru trecerea acestor probe.

Dăm mai jos un exemplu de plan calendaristic pe trimestrul al II-lea la clasa a II-a :

PLAN CALENDARISTIC
pe trimestrul al II-lea
(10.I.—22.III.1965)

— **Probele de control :**
— *mers în echilibru cu întoarcere 29.1.1965*
— *săritura în adîncime cu aterizare elastică — 20.III.1965*

Nr. crt.	Data	T e m e l e	Observații
1	12.I.1965	— Mers în echilibru pe marginea băncii. — Aruncarea și prinderea mingii mici. — Jocul de mișcare „Cursă pe un picior".	
2	15.I.1965	— Mers în echilibru cu brațele lateral. — Aruncarea mingii în coșul de hîrtie de la 4 metri. — Joc de îndemînare.	
3	19.I.1965	— Mers în echilibru cu ridicarea pe vîrfuri. — Aruncarea mingii la coș de la 5 metri. — Joc de mișcare-ștafetă.	
4	22.I.1965	— Mers în echilibru cu ridicarea pe vîrfuri și cu ducerea brațelor în sus. — Săritura în adîncime de la 30 cm. — Joc de mișcare.	
5	26.I.1965	— Mers în echilibru cu întoarcere. — Săritură în adîncime de la 50 cm. — Joc de mișcare.	
6	29.I.1965	— *Lecția de control :* — Mers în echilibru cu întoarcere. — Joc de mișcare.	
7	2.II.1965	etc.	

După ce materialul programei a fost eșalonat în mod gradat și s-a constatat că toți elevii clasei și-au însușit elementul învățat, se trece la lecția de control, adică la trecerea normelor prevăzute în planul calendaristic.

La fel se procedează și cu tema a II-a — „săritură în adîncime cu aterizare elastică" —, eșalonînd materialul prevăzut de programă la „sărituri" și respectînd principiul didactic de la ușor la greu.

Dăm mai jos cîteva exemple de lecție pentru fiecare clasă spre a fi un ghid în vederea organizării și desfășurării unei lecții de educație fizică. Din exercițiile date pentru partea pregătitoare a lecției, se pot

alege numai unele, celelalte efectuîndu-se în cadrul altor lecții.

De asemenea, la lecțiile în care sînt indicate băncile, pupitrele pentru lucru, elevii pot fi așezați și cu jumătate de întoarcere, unii la stînga, alții la dreapta, pentru a nu se lovi în timpul execuției exercițiului, sau în altă formație, în funcție de spațiul existent.

Exemple de lecții:

CLASA I

Tema: Învățarea elevilor să se adune ordonat în formații, în linie pe un rînd; așezarea și ridicarea din bănci.

— Aruncarea cu mingi mici la țintă.

— Joc de mișcare — ștafetă.

Locul de desfășurare — clasa cu bănci mobile.

Material — mingi mici de oină (cîrpă), cîte o minge de fiecare elev.

I. Partea pregătitoare — 10—15′

1. Adunarea în coloană cîte unul, fiecare elev în dreptul băncii sale. Salutul. Anunțarea temei.

2. Așezarea în bănci, ordonat, cu brațele la spate.

3. Ridicarea în picioare lîngă bancă.

4. Așezarea în bănci (se repetă de 3 ori).

5. Bătaie alternativă cu palmele pe pupitru, la început rar, apoi accelerînd ritmul (asemănătoare cu tropăitul), oprirea la semnal (se repetă de 3 ori).

6. În coloană cîte unul lîngă bancă. Mîinile pe șold, pas pe loc cu accelerarea pasului pînă la tropăit.

7. Alergarea unul după altul, în jurul clasei, printre șirurile de bănci (de două ori).

8. Stînd afară la capătul băncilor, brațele pe șold; ducerea brațelor lateral (1), îndoit la umăr (2), ducerea lateral (3), bătaia coapselor (4, 5), revenirea (6).

9. Stînd sus pe banchetă (un șir), iar ceilalți între bănci, cu picioarele depărtate și cu brațele rotund deasupra capului: îndoirea trunchiului la stînga (1), revenire (2). Aceeași mișcare la dreapta (3, 4). Acest exercițiu poate fi efectuat și în spațiul dintre bănci, cu întoarcerea la stînga și la dreapta.

10. Stînd sus pe banchetă, sau pe sol, dacă se lucrează în hol, piciorul stîng sprijinit (pe banchetă, pe sol), cu ducerea brațelor prinse la spate; aplecarea trunchiului înainte cu tragerea brațelor (extensie) (1), revenire (2) — de 3 ori.

11. „Barza într-un picior": stînd pe banchetă, ducerea brațelor lateral cu îndoirea piciorului stîng în față (1), revenire (2) (de 4 ori). Aceeași mișcare cu piciorul drept.

12. „Legănatul copacilor", șezînd în bănci cu brațele întinse în sus, îndoirea trunchiului la stînga, apoi la dreapta (1—4), imitînd legănatul copacilor de către vînt. Copiii pot însoți exercițiul cu: sssssss (de 4 ori).

13. „Vîslitul": așezarea pe pupitrul din spate cu mîinile pe șold; ducerea brațelor înainte (1), tragerea brațelor înapoi pînă la poziția îndoit la piept, imitînd vîslitul (2) (de 4 ori).

14. Adunarea la capătul băncii în flanc cîte unul. Săritura ca mingea cu bătaia palmelor la spate și în față (4 timpi) — de 6 ori.

II. Partea fundamentală — 25—30′

Aruncarea mingilor mici la țintă (în coșul de hîrtie sau într-un cerc desenat pe sol). În fața fiecărui șir de elevi se așază o țintă la distanța de 3 pași de la linia trasă. Fiecare elev ține cîte o minge. La comanda învățătorului, primii din șir aruncă mingea la țintă, o culeg (dacă se aruncă în cerc) și trec la spatele șirului (dacă se aruncă în coș, mingile rămîn acolo pînă va termina tot șirul). Fiecare elev va arunca de 3 ori. Apoi se va mări distanța cu un pas și se va repeta aruncarea de două ori.

Ștafeta. Aceeași aruncare, însă executată

sub formă de întrecere. Elevii care vor nimeri de mai multe ori vor cîștiga (jocul se repetă de 3 ori).

III. Partea de încheiere
— 3—5′

Mers cîte unul în jurul clasei; alergare ușoară; mers cu cîntec; așezarea în bănci.

Brațele la umăr (1), ducerea brațelor în sus (2), la umăr (3), lăsarea brațelor în jos (4) — se repetă de 3 ori.

Ridicarea în picioare și așezarea în bănci fără zgomot (de 4 ori).

Șezînd în bănci, bătaia palmelor deasupra capului (1), pe pupitru (2), deasupra capului (3), pe pupitru (4).

Ridicarea brațelor în sus și fluturarea lor, exclamînd „fș, fș, fș, fș".

Lăsarea brațelor în jos și ridicarea în picioare. Salutul.

CLASA A II-a

Tema: Mers în echilibru cu îndeplinirea diferitelor sarcini:

— Săritură în lungime cu bătaie pe un picior și aterizare pe ambele picioare.

— Joc de mișcare.

Locul de desfășurare — holul școlii sau clasa.

Material: cuburi de lemn (6 buc.), bănci de gimnastică sau bănci obișnuite existente în școală, saltea sau 2—3 rogojini suprapuse, pietricele sau bețișoare pentru joc (după numărul elevilor).

I. Partea pregătitoare
— 10—15′

1. Adunarea în linie pe un rînd. Controlul ținutei și al echipamentului. Anunțarea temei.

2. Întoarceri pe loc (la stînga, la dreapta, stînga împrejur).

3. Ruperea de rînduri și revenire în cercuțe de cîte 3.

4. Ruperea de rînduri și revenirea în cerc mare.

5. Mers în cerc cu accelerarea pasului pînă la alergare (se înconjoară holul de 3 ori).

6. Mers cîte unu, bătînd ritmul la „1" și la „3" cu piciorul stîng.

7. Pas alergător.

8. Mers obișnuit cu respirație, ducînd brațele lateral și în jos.

9. Așezarea în semicerc — formația de lucru.

10. Stînd, legănarea brațelor înainte cu ridicarea pe vîrfuri (1), revenirea (2), ducerea brațelor lateral cu ridicarea pe vîrfuri (3), revenirea (4).

11. Stînd, balansarea brațelor înainte (1), îndoirea genunchilor și atingerea dușumelei cu mîinile (2), revenirea cu brațele înainte (3), coborîrea brațelor pe lîngă corp (4).

12. Stînd cu picioarele depărtate, ducerea brațelor înainte cu bătaia palmelor (1), la spate (2), înainte (3), îndoirea trunchiului înainte cu brațele pînă jos (4), atingerea dușumelei (5), revenire (6).

13. Sprijin ghemuit: întinderea genunchilor alternativ cu îndoirea trunchiului înainte cu fruntea la genunchi (1), revenirea (2).

14. Brațele încrucișate, încrucișat șezînd: întoarcerea capului spre stînga (1), revenirea (2), la dreapta (3), revenirea (4). Aplecarea capului înainte cu arcuire de 3 ori (5—7), revenirea (8).

15. Sprijin ghemuit: întinderea unui picior înapoi, vîrf sprijinit (1), revenire (2), aceeași cu dreptul (3—4), aruncarea ambelor picioare înapoi (5), revenire în ghemuit (6), repetare (7), revenirea (8).

16. Pe spate culcat: exercițiul de abdomen „bicicleta" (în voie).

17. Stînd cu mîinile pe șold: 4 sărituri ca mingea înainte, 4 spre stînga, 4 spre dreapta. Se repetă de 3 ori.

II. Partea fundamentală
— 20—25′

In sală se aranjează materialul pentru cele 3 sarcini — cuburi, banca, saltea (rogojini).

Mers în echilibru pe cuburi de lemn. Cuburile se așază la distanță de un pas (6 cuburi).

Mers în echilibru pe bănci. Băncile se așază în prelungire cap la cap.

Săritura în lungime cu bătaia pe un picior și aterizare pe ambele picioare.

Întîi se merge în echilibru, pășind de pe un cub pe celălalt. În continuare, elevul trece la următoarea sarcină, mergînd în echilibru pe bănci așezate cap la cap, ținînd brațele lateral. Mai departe, elevii trec la executarea săriturii în lungime la saltea (rogojină).

Activitatea se poate desfășura atît prin rotație, împărțind clasa în 3 grupe, cît și în continuare. Fiecare elev va executa fiecare exercițiu de 2 ori.

Joc de mișcare: „Strîngerea recoltei". Clasa se împarte în 4 echipe, care se așază în formă de stea. În mijlocul echipelor se desenează un cerc cu diametrul de un metru. Fiecare copil ține în mînă cîte un bețișor sau cîte o pietricică. La semnalul învățătorului, primii din fiecare echipă aleargă spre cerc și depun obiectul în cerc; revin, dau leapșa următorului, care la rîndul său execută același lucru.

După ce fiecare echipă a terminat să depună obiectele, jocul continuă cu adunarea lor, începînd cu primul jucător. Echipa care va culege recolta mai repede cîștigă.

III. Partea de încheiere — 3—5′

Mers obișnuit după primul din coloană, cu ducerea brațelor în sus și în jos.

Adunarea în linie pe două rînduri sau pe un rînd. Concluziile lecției. Plecarea cu cîntec.

CLASA A III-a

Tema: Rostogolire înainte din ghemuit în ghemuit.

Săritura în înălțime cu elan prin pășire (foarfeca).

Jocuri de mișcare.

Locul de desfășurare — coridor (hol, clasă).

Material — saltea (rogojină, pătură), sfoară.

I. Partea pregătitoare — 10—12′

1. Adunarea în linie pe două rînduri. Controlul ținutei și al echipamentului. Raportul. Anunțarea temei.

2. Ruperi de rînduri cu revenirea la locurile inițiale (de 3 ori).

3. Mers în cadență de-a lungul coridorului, cu ocolirea lui.

4. Mers tiptil.

5. Mers pe vîrfuri.

6. Mers cu ducerea genunchilor la piept (fiecare picior — alternativ).

7. Alergare ușoară cu oprire la comandă.

8. Alergare cu genunchii întinși în față.

9. Mers în 4 labe.

10. Mers obișnuit — cîte 2, cîte 3.

11. Mers cîte 2, ținîndu-se de mîini.

12. Față în față, prinși de mîini; săritură (8 pași spre stînga, 8 pași spre dreapta).

13. Formarea coloanei de lucru în linie de două rînduri intercalați (în caz că lucrează în coridor) sau în altă formație, în funcție de locul desfășurării lecției.

14. Stînd cu brațele sus: răsucirea trunchiului spre stînga (1), revenire (2). Aceeași mișcare la dreapta.

15. Stînd, ridicarea brațelor prin lateral în sus o dată cu fluturarea mîinilor și cu bătaia palmelor deasupra capului (1—4), revenirea în același fel și bătaia coapsei (5—8).

16. „Păpușa vie": pe spate culcat, ridicarea trunchiului cu încrucișarea brațelor la piept și cu încrucișarea picioarelor.

17. Șezînd sprijin înclinat (sprijinindu-se cu brațele la spate), cu picioarele depărtate: apropierea picioarelor fără a atinge dușumeaua (1), revenirea (2).

18. Adunarea elevilor pe grupe de cîte 4 în cerculețe, ținîndu-se de mijloc. Cercu-

rile se învîrtesc spre stînga, apoi spre dreapta ; revenirea în coloana de lucru.

19. Stînd cu picioarele depărtate, ducerea brațelor prin lături, oblic sus, capul lăsat pe spate — inspirație (1), coborîrea brațelor cu înclinarea capului înainte — expirație (2).

II. Partea fundamentală — 25—30′

Rostogolirea. Clasa se așază în coloană cîte unu în fața saltelei (păturii, preșurilor). Rostogolirea din ghemuit se va executa de două ori.

Săritura în înălțime cu elan prin pășire (foarfeca — 50—60 cm) peste sfoară. Copiii vor fi așezați oblic spre sfoară, bătînd cu piciorul stîng (elevii care bat cu piciorul stîng se vor alinia pe partea dreaptă, iar cei care bat cu piciorul drept, se vor așeza pe partea stîngă). Se va executa de 3 ori. Clasa se poate împărți în două grupe : unii fac rostogolirea, iar alții săritura, schimbîndu-se între ei prin rotație.

Jocuri de mișcare — Ștafeta.

Se formează două echipe. În fața lor se așază o saltea (rogojini, preșuri) în lățime. La o distanță de 4 pași de saltea se întinde o sfoară la înălțime de 40—50 cm. La semnalul de începere, primii jucători din fiecare echipă pleacă, se rostogolesc pe saltea, apoi sar peste sfoară, ating peretele și se întorc fără a sări, dînd leapșa următorului. Cîștigă echipa care va termina prima și a îndeplinit corect sarcinile. Jocul se repetă de 2—3 ori.

III. Partea de încheiere — 3—6′

Mers obișnuit cu ducerea brațelor înainte, lateral, jos (4 pași la fiecare poziție).

Mers obișnuit (4 pași), apoi ghemuit, iarăși mers (4 pași) și din nou ghemuit.

Mers cu cîntec și oprire în linie pe un rînd. Concluziile lecției.

CLASA A IV-a.

Tema : Aruncarea la țintă de la distanță, de pe loc, a mingii de oină (fetele de la distanța de 7—8 m, iar băieții de la 10 m).

Repetarea săriturii în înălțime cu elan.

Locul de desfășurare : holul școlii sau „clasa improvizată".

Materiale — 2—3 bastoane, sfoară, mingi de oină.

I. Partea pregătitoare — 10—12′

Adunarea pentru raport în linie pe două rînduri : raportul, apelul, controlul ținutei și al echipamentului. Anunțarea temei.

2. Ruperi de rînduri și adunarea în linie, în ordine alfabetică.

3. Alergare ușoară cu săritură înaltă la semnal.

4. Mers în jurul clasei, holului. Învățătorul spune pe rînd diferite nume de animale, iar elevii imită din mers una din caracteristicile animalelor respective. Spre exemplu : „Cocoșul" — elevii, cu mîinile pe umeri, merg pe vîrfuri cu genunchii întinși și țepeni. „Calul" — mers cu ridicarea înaltă a genunchilor, cu brațele încrucișate la spate. „Pisica" — deplasarea în patru labe, imitînd mersul pisicii, cu trunchiul îndoit. „Vrabia" — cu mîinile pe șold, deplasarea înainte cu sărituri ușoare pe ambele picioare, imitînd săriturile vrăbiuțelor.

5. Mers cu schimbarea picioarelor la fiecare pas (pas schimbat).

6. Stînd, ducerea brațelor lateral, o dată cu îndoirea genunchilor (1), revenirea (2), (mers pe loc).

7. Stînd cu picioarele depărtate și cu mîinile îndoite la piept, rotirea coatelor prin înainte în sus și înapoi jos, cu ușoară ridicare pe vîrfuri.

8. Sprijin înainte culcat : răsucirea cu sprijin pe un braț și ducerea celuilalt braț lateral ; în continuare, răsturnarea în sprijin înapoi, înclinat pe spate și culcat (1—2—3),

revenirea (4—5—6). Se execută alternativ spre dreapta și spre stînga.

9. Șezînd cîte doi față în față cu picioarele încrucișate : aplecarea alternativă a trunchiului înainte, cu întinderea brațelor în față (1), revenirea, cu înclinarea ușoară a trunchiului înapoi și îndoirea brațelor la piept cu coatele înapoi (2). Mișcarea se aseamănă cu trasul la rame.

10. Stînd, se execută pas cu bătaie pe un picior, sărind în înălțime prin pășire, peste o stachetă imaginară. Același lucru se execută din ușoară alergare în jurul sălii sau holului, săritura executîndu-se repetat, la semnalul învățătorului.

II. Partea fundamentală
— 25—30′

1. *Aruncarea mingii de oină la țintă*, de la distanța de 10 m, de pe loc și apoi prin alergare, care se va executa întîi ca învățare, apoi sub formă de întrecere. Clasa se împarte în 2 grupe, așezate în coloană cîte una. În față, la distanță de 10 m este un perete sau tabla. Elevii, pe rînd, vor arunca la țintă, adunînd mingile după terminarea execuției de către întreg șirul. Se repetă de 2 ori, după care se va trece la joc sub formă de întrecere. Jucătorii sînt împărțiți în 2 echipe egale ca număr, prin coloană cîte unul, înapoia unei linii de plecare. Fiecare echipă are o minge de oină.

La semnalul de începere, primii jucători aruncă cu toată puterea mingea în perete și imediat fug, ieșind în întîmpinarea mingii care ricoșează, o prind și se înapoiază, predînd mingea următorului jucător care stă pe linia de plecare. După aceea, trec la sfîrșitul șirului. Cîștigă echipa al cărei ultim jucător s-a înapoiat mai repede cu mingea la linia de plecare.

2. *Săritura în înălțime.* Se repetă săritura prin pășire, apoi sub formă de ștafetă. Jucătorii sînt împărțiți în două echipe egale ca număr, înapoia unei linii de plecare. La 4 m în fața lor sînt puse rogojini, saltea. Înaintea saltelei se întinde o sfoară, la 40 cm înălțime. La semnalul de începere, primii jucători aleargă, sar peste sfoară, ies prin lateral, fug la linia de plecare, dau leapșa următorilor și trec la sfîrșitul șirului. Cîștigă echipa care termină prima.

3. *Ștafeta cu obstacole.*

Jucătorii se împart în echipe egale ca număr, așezați în coloană cîte unul înapoia unei linii de plecare. În fața fiecărei echipe, la o distanță oarecare, stau față, în față, pe un genunchi, doi elevi, ținînd de capete un baston la înălțimea genunchiului de sprijin. Cîțiva metri mai departe, alți doi elevi stau tot față în față, cu picioarele depărtate și țin de capete, un baston, la înălțimea șoldului.

La semnalul de începere, primii jucători aleargă, sar peste primul baston, trec pe sub cel de-al doilea baston, ating peretele și, ocolind obstacolele, se înapoiază dînd leapșa următorilor, după care trec la sfîrșitul șirului.

III. Partea de încheiere
— 3—5′

— Alternarea mersului în pas de voie, fără cadență, cu mișcări respiratorii.

— Adunarea în formația de la începutul lecției.

— Aprecieri asupra lecției.

— Salutul.

În exemplele de lecții date pentru fiecare clasă, s-au expus mai multe exerciții, sarcini, decît se poate prevedea într-o lecție, ca și unele sugestii personale față de programă, urmînd ca învățătorii să aleagă pe acelea care corespund cel mai bine condițiilor școlii respective și să le considere, drept un ghid în alcătuirea lecțiilor.

OLGA SUPEK
I.P.C.D.-București

FOLOSIREA PROIECȚIEI IN PREDAREA FIZICII

Omul a făcut din tehnica modernă cel mai important mijloc care-i ușurează munca, care o face mai plăcută, avînd drept scop creșterea randamentului și a eficacității sale în producție. Cuceririle științei în domeniul folosirii mașinilor și al sistemelor de comandă actuale dau posibilitatea unei cercetări minuțioase în domenii noi, neexplorate ale cunoașterii. Omul rămîne însă figura centrală, iar mașinile și sistemele de comandă, oricît de complicate ar fi ele, rămîn instrumentul său.

În aceste condiții este firesc să ne gîndim la dezvoltarea învățămîntului de toate gradele, la importanța punerii lui de acord cu dezvoltarea rapidă și continuă a științei și tehnicii. Această problemă este discutată și analizată atît în țara noastră, cît și în alte țări, deoarece trebuie conturat profilul specialistului nu numai pentru tehnica prezentului, ci și pentru cea a viitorului apropiat.

Dezvoltarea intensă a științei și tehnicii duce la mărirea volumului de cunoștințe al tuturor științelor, la apariția unor ramuri și discipline noi, cu care în mod necesar trebuie să se îmbunătățească planurile de învățămînt, programele și manualele unor discipline școlare. În timp ce volumul de cunoștințe crește an de an, timpul afectat pentru instruire nu poate rămîne același, dar nici nu poate fi prelungit la infinit. Evitarea supraîncărcării elevilor se poate face prin prelungirea duratei de școlarizare, prin îmbunătățirea programelor de învățămînt și prin revizuirea metodelor de predare. Atenția noastră trebuie îndreptată în primul rînd spre îmbunătățirea programelor și a metodelor de predare. Revizuirea programelor prin renunțarea la tot ce este depășit și secundar, în favoarea noului, și promovarea unor metode de predare care să asigure comunicarea și însușirea de către elevi a unui volum sporit de cunoștințe și deprinderi, fără a se modifica durata de școlarizare, sînt elemente care concură la modernizarea învățămîntului. Folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne în învățămînt are un rol deosebit de important în acest sens. Mijloacele clasice intuitive — tablouri, scheme, diagrame etc. — au rolul de a ilustra, prin imagini mai mult sau mai puțin reușite, diferite obiecte sau noțiuni care-și păstrează locul cuvenit în predare. Mijloacele moderne de predare — filmul didactic, diafilmul, diapozitivul, magnetofonul, televiziunea, în anumite condiții pot deveni surse nemijlocite de comunicare a cunoștințelor, care —sub directa îndrumare și selecție a profesorului — sînt adaptate la condițiile concrete ale unui grup de auditori sau ale unei clase.

Importanța mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt constă în predarea unui volum mare de cunoștințe într-un timp relativ scurt, în faptul că ele oferă imagini complete și clare, că asigură trăinicia percepțiilor prin antrenarea în același timp a mai multor analizatori, că fac să crească posibilitățile de analiză și de sinteză ale elevilor, contribuind astfel la formarea unei gîndirii logice, la dezvoltarea interesului elevilor pentru disciplina predată.

Mijloacele tehnice audio-vizuale folosite în predare se pot grupa în: *proiecții, materiale auditive și emisiuni televizate.*

În cele ce urmează, ne propunem să urmărim unele aspecte privind utilizarea *proiecțiilor* în predarea fizicii la școala medie de cultură generală și în școala generală de 8 ani.

La lecțiile de comunicare a noilor cunoștințe demonstrațiile experimentale capătă o mare importanță în înțelegerea și în asimilarea materialului predat. Pentru ca demonstrațiile să poată influența într-o măsură cît mai mare asupra calității asimilării, trebuie asigurate anumite condiții între care o importanță primordială o are *asigurarea vizibilității depline* a fenomenului. Uneori

vizibilitatea poate fi asigurată cu procedee relativ simple: prin aparate de tipuri speciale cu dimensiuni mărite, prin culori vii ale unor detalii importante, prin colorarea lichidelor, prin ecrane care creează un fond de contrast etc. În cazul cînd nici unul din aceste procedee nu dă vizibilitatea necesară pentru toată clasa, trebuie să apelăm la proiecțiile optice.

În cazul cel mai simplu se folosește imaginea prin umbră a obiectului pe un ecran, prin iluminarea lui cu un fascicol de raze de lumină provenite de la un izvor punctual. Cu toate că nu putem distinge detalii de amănunt, aceasta ne oferă avantajul unei bune vizibilități a contururilor, mărește obiectul și putem observa anumite mișcări care nu se văd de la distanță cu ochiul liber. Instalația pentru acest tip de proiecție constă dintr-o sursă de lumină punctiformă (dispozitivul de proiecție din trusa I.M.D. sau un bec proiector de 6 V și 30 W), așezată într-o cutie cu orificiu (fanta circulară sau dreptunghiulară) pentru ieșirea razelor de lumină. Se folosește un ecran (ecranul rulabil I.M.D.), iar obiectul de proiectat se pune la o distanță potrivită între ecran și sursa luminoasă.

Proiectarea umbrelor se folosește în principiu numai în anumite cazuri, cînd este absolut necesară. Astfel, se poate urmări deplasarea unui conductor în cîmpul magnetic, interacțiunile dintre doi curenți, devierea foițelor unui electroscop, compunerea unor mișcări ondulatorii etc.

Pentru vizibilitatea fenomenelor ridicării și coborîrii lichidelor în tuburile capilare, a formei meniscurilor, a formării picăturilor, a separării metalelor prin electroliză etc., se poate face proiecția directă pe un ecran. În acest scop se folosesc o sursă luminoasă cu condensator (aparatul diascop I.M.D) și două lentile convergente așezate între obiectul de proiectat și ecran, pe același ax optic, la distanța corespunzătoare. Pe ecran se primește o imagine dreaptă și mărită la care pe lîngă efectul dinamic al fenomenului se pot distinge și anumite detalii ale obiectelor, spre deosebire de proiecția umbrelor. Aceste proiecții, după cum am văzut, se aplică la un număr foarte restrîns de fenomene. În cazul cînd anumite demonstrații fizice pot fi urmărite direct, se înțelege că renunțăm la proiecții. Cu toate că avem la dispoziție observarea directă a unor demonstrații și lucrări de laborator, acestea rămîn insuficiente pentru a reda în mod satisfăcător toate laturile temelor și fenomenelor fizice studiate în școală. Chiar dacă am dispune de timpul necesar de prezentare a demonstrațiilor nemijlocite, directe și prin lucrări de laborator, totuși ar rămîne multe neobservate din cauză că unele fenomene fizice sînt de scurtă durată, iar altele nu pot fi observate decît indirect (curentul electric poate fi pus în evidență prin devierea unui ac).

Există și aparate destul de complicate ale căror părți interioare nu sînt vizibile. Utilajele din uzine și fabrici, din centrale electrice, din posturi și studiouri de emisie, fenomenele naturale nu pot fi văzute direct decît foarte limitat. Pentru aceste cazuri se utilizează ilustrațiile prin desene, tablouri, planșe, prin proiecțiile diapozitivelor, diafilmelor și prin proiecțiile cinematografice. Proiecțiile statice (diaproiecția și epiproiecția) ale fotografiilor simple, diapozitivelor și diafilmelor pot să conțină teme foarte variate, cum sînt: schițe și desene pentru explicarea construcției și funcționării mașinilor, secțiuni în mașini, grafice, diagrame, piese, figuri geometrice etc. Ele mai pot cuprinde imagini cu aspectul interior al diferitelor aparate și instalații din fabrici sau din ateliere. Se pot prezenta reportajele diferitelor lucrări cu caracter tehnic și științific, pe etape de dezvoltare. Aceste teme pot fi ilustrate și cu ajutorul planșelor, însă utilizarea diapozitivelor și a diafilmelor prezintă avantaje incontestabile. Ochiul poate percepe în mod normal contraste de lumină mari și foarte variate: negativele fotografice asigură un contrast de circa 1/1 000, iar imaginea copiată pe hîrtia fotografică o gamă de tonuri de 1/30. Dacă

se copiază negativul pe film sau pe placă pozitivă, atunci se menține bogăția de tonuri a negativului, în cazul proiecției prin transparență. De fapt, aceasta este esența proiecției diascopice și a proiecției cinematografice. De aici se desprinde avantajul unei mari bogății de tonuri și contraste alb-negru, care asigură imagini artistice expresive, în cazul materialelor în alb-negru și colorate, în cazul materialelor colorate. Pe lîngă aceasta se pot obține imagini mult mărite pe ecrane luminoase, astfel încît vizibilitatea este asigurată pentru toți elevii din clasă. Proiecțiile ocupă un spațiu mic și pot fi păstrate în completă ordine, iar costul lor este mai redus și timpul executării mai scurt. Aparatura de proiecție (diascopul, epidiascopul), ușor de manevrat, permite utilizarea pe scară largă în școli a acestor mijloace. Singurul dezavantaj ar fi necesitatea întunericului în săli cînd facem proiecția. Considerăm însă că acest inconvenient este aproape înlăturat prin folosirea unor ecrane care asigură proiecțiile la lumina zilei (ecranele I.M.D.).

Se înțelege că trebuie să avem un aparat de proiecție de bună calitate, a cărui manevrare să poată fi telecomandată, evitînd anumite deplasări ale profesorului, care ar dăuna bunului mers al desfășurării lecției. Chiar și aparatele existente în școli pot servi la proiecțiile diascopice pe ecranele mate la lumina zilei, adaptînd un camuflaj între aparatul de proiecție și ecran și folosind un bec de proiecție care să asigure calitatea imaginilor.

În unele cazuri pentru ilustrații de figuri, scheme, desene ș.a. se folosește proiecția epidiascopică, care prezintă avantajul — față de proiecția diascopică — de a da posibilitatea alegerii materialului de proiecție în legătură cu tematica lecției din manuale, reviste, albume și fotografii. Proiecția epidiascopică are însă și dezavantaje față de cea diascopică, deoarece se primește o luminozitate (gamă de tonuri) mai slabă a ecranului (cauza fiind pierderile de energie prin fenomenul de reflexie), care se compensează prin folosirea unor surse de lumină puternice și a unor aparate optice de bună calitate.

Materialele diascopice, diafilmele și diapozitivele livrate școlilor, corespund în mare parte cerințelor de ordin tehnic și au o tematică bogată, dar sînt mai greu de utilizat ca material auxiliar la lecțiile de predare. Sînt folosite cu bune rezultate seriile de diapozitive (de exemplu din structura atomului), deoarece dau posibilitatea alegerii imaginilor după cerințele desfășurării lecției. Diafilmele tematice se pot folosi cu ocazia repetărilor sau în afară de clasă, pentru că încearcă să expună în întregime un subiect sau o temă dată (de exemplu diafilmele: Oscilații și unde, Energia și puterea curentului electric, Centrale electrice etc.), repetă explicațiile și demonstrațiile pe care le-a făcut profesorul. În perioada actuală, cînd majoritatea școlilor medii și chiar școlile generale de 8 ani au aparate fotografice, aparate de mărit și cercuri de fotoamatori, confecționarea diafilmelor și a diapozitivelor nu mai este o problemă de nerezolvat.

În cadrul cercului de foto, cadrele didactice de specialitate, aplicînd metoda reversării sau a copierii pe filme pozitive sau pe plăci a imaginilor fotografice, pot să-și completeze după cum doresc filmoteca școlii cu materiale și imagini de interes general și local. În acest sens este foarte important să avem în școală diapozitive cu imagini de semiconductori, de tranzistori de aparate noi de cercetare în fizica nucleară, care ușurează mult predarea acestor teme nu de mult introduse în programa școlară. Acest procedeu a și fost aplicat la mai multe școli din Arad (Școala medie nr. 1), din Baia-Mare (Școala medie nr. 1) etc.

Pentru proiecțiile epidiascopice se folosesc cu rezultate bune albume cu desene și schițe bine executate, imagini din cărți, reviste etc. Astfel, se poate folosi albumul *„Electrotehnica în schițe și desene"* de E. Roszovszky, care prezintă schițe, scheme și secțiuni colorate ale aparatelor electrice care se studiază la electricitate, în clasa a X-a

și la capitolul „Oscilații și unde electromagnetice", în clasa a XI-a. Au fost executate cîteva imagini din acest album pe diafilme și diapozitive alb-negru și pe diafilm color reversibil la Institutul pedagogic de 3 ani din Baia-Mare, obținîndu-se rezultate foarte bune la proiecție. În prezent, se fac încercări de a obține imagini fotografiate ale preparatelor microscopice cu ajutorul microscopului fără aparat de fotografiat. Se studiază acest procedeu tocmai pentru simplitatea lui și pentru posibilitatea de a fi aplicat în laboratoarele școlilor dotate modest, în vederea obținerii diafilmelor și diapozitivelor necesare predării și la alte discipline (de exemplu, la științele naturale).

Metodica demonstrațiilor însoțită de proiecții statice este cunoscută. Sînt cazuri cînd folosirea diapozitivelor nu este recomandabilă din punct de vedere metodic. Astfel, un diapozitiv sau o imagine în general nu trebuie să înlocuiască o experiență care poate fi făcută și trebuie făcută în fața elevilor. Unele cadre didactice înțeleg greșit utilizarea proiecțiilor statice, crezînd că nu mai trebuie să folosească tabla, desenul, conversația, experiența etc. Mai frecvent se pune întrebarea dacă desenul prezentat pe planșă sau diafilm mai trebuie executat și pe tablă concomitent cu expunerea? Răspunsul (după metodica lui Sokolov)[1] este următorul: nu trebuie prezentate cu ajutorul proiecțiilor desenele care pot fi executate și trebuie executate de profesor în fața clasei. Nu este mai puțin adevărat că vom întîlni unele cazuri în care vom prezenta atît proiecția cît și executarea desenului pe tablă, atunci cînd proiecția ne dă anumite detalii importante, care nu pot fi desenate în mod satisfăcător. Acele desene după care se dau explicații (de exemplu, scheme cu funcțiile tuburilor electronice ale dinamului etc.), din care se deduc legi (conservarea lucrului mecanic la mașinile simple, tribometru ș.a.), construcțiile imaginilor la optică și în general toate desenele și schițele care trebuie cerute și la verificarea cunoștințelor elevilor, trebuie să fie executate de profesor pe tablă în fața elevilor.

Epiproiecția și diaproiecția la lecții obișnuite care cuprind toate verigile se prezintă ca și experiența demonstrativă la acea temă, în acel moment cînd sînt cerute de dezvoltarea firească a lecției și se îmbină cu alte metode didactice cu care se completează reciproc, în vederea realizării depline a scopului lecției.

Proiecțiile statice nu pot satisface pe deplin ilustrațiile ce trebuie date elevilor în timpul lecțiilor. Ei trebuie să cunoască procesele și fenomenele fizice cît mai aproape de realitate, în continuă mișcare și transformare. Folosind anumite procedee de filmare avem posibilitatea încetinirii sau accelerării unor fenomene fizice importante pe care ni le putem doar imagina. Nu vom aminti aici toate avantajele pe care ni le oferă filmele cinematografice didactice în procesul instructiv-educativ, deoarece se mai pot găsi și în alte materiale publicate[2].

În țara noastră, în ultimii ani au început să fie din ce în ce mai mult folosite filme, atît în predarea lecțiilor în școli, cît și în alte activități educative, utilizîndu-se diferite metode. Unii profesori (mă refer la toate specialitățile) prezintă un film în întregime, fără a ține seama de o anumită metodică de prezentare. Se știe, însă, că o dată cu folosirea acestor mijloace în procesul de învățămînt este necesar un studiu științific și metodic, adecvat condițiilor și exigențelor didactice, care fixează norme noi ce urmează să fie adăugate metodelor tradiționale.

---

[1] Sokolov, *Metodica predării fizicii în școala medie*, E.S.D.P., 1953, p. 194—195.

[2] Nacu C. *Folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne în învățămîntul superior*, „Revista învățămîntului superior" nr. 1/1964, p. 48; Berca Ion. *Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1960, p. 42.

A. M. Ghelmont[3], ținînd seama de posibilitățile cinematografului (dinamica, lungimea etc.), arată că *filmele didactice* pot fi de mai multe feluri: a) *filme de scurt metraj* (cu una sau 2 părți), care mai pot fi numite și filme didactice cu „lecție temă"; b) *fragmentul cinematografic* cu durata de trei-cinci minute și așa-numitele „inele cinematografice" sau „filmul inel"; c) *filme tematice de sinteză* (compuse din 1, 2 sau 3 părți); d) *filme instructive.*

Filmul didactic de scurt metraj este destinat să dea răspuns unor probleme mari și importante de interes general și poate pregăti eventual o altă temă care va urma în predarea viitoarelor lecții sau teme. Un exemplu ni-l oferă filmul „Legile lui Newton", cu o lungime de 295 m, și cu un timp de proiecție de 25 minute, care este compus din trei părți: Legea I a lui Newton. Legea a II-a a lui Newton. Legea a III-a a lui Newton.

Fiecare din aceste părți se proiectează la lecțiile de mecanică cu tema corespunzătoare filmului sau părții din film. Demonstrarea filmului se îmbină cu alte demonstrații experimentale și cu conversația orală cu elevii. Acest tip de film poate fi utilizat la sfîrșitul lecției, în scopul fixării cunoștințelor. Pentru a ușura prezentarea, filmele de acest fel trebuie să fie alcătuite din imagini fragmentate, astfel încît să poată fi împărțite în unități didactice care să fie ușor adaptate la mersul logic al expunerii.

Fragmentul cinematografic este destinat mai ales unor documentații și ilustrații scurte (3—5 minute), iar „inelul cinematografic"* este folosit ca ilustrație dinamică și cuprinde efectiv materialul intuitiv; el se prezintă o dată cu expunerea profesorului și asigură prezentarea unor fenomene periodice. Exemplu de astfel de filme pentru clasele a V a—a VIII-a avem filmul „Ecluzele", producție sovietică de 45 m lungime cu durata de proiecție de 4 minute, care exemplifică și ajută la predarea temei „Vase comunicante". Pentru filmul inel au fost realizate filmele: „Hidroturbinele", „Vibratorul lui Hertz", „Relee electromagnetice, „Camera Wilson", „Ciclotronul" etc.

Filmele „tematice de sinteză" cuprind de regulă conținutul unei teme care se predă într-un ciclu de lecții. Ele se pot utiliza în scopul generalizării, repetării și fixării cunoștințelor, la sfîrșitul unui capitol sau la sfîrșitul unui trimestru. Metrajul lor poate să fie de 119—225 metri cu o durată de proiecție de 10—20 minute. Pot să conțină informații, documente, imagini din excursii, în care se arată munca concretă a oamenilor, date asupra unor mașini în funcțiune ș.a., ținînd seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor. Astfel de filme pot avea titluri foarte variate — „Uzina constructoare de automobile" (lungimea de 118 metri cu durata de proiecție de 9—10 minute), „la uzina optică" (lungime de 226 metri, durata de proiecție 20 minute), film excursie la tema „Instrumente optice" în clasa a XI-a, „Electroliza și aplicațiile ei în tehnică" etc.

Iată, de pildă, cum s-a desfășurat o „lecție excursie"[4] cu tema „Fabricarea unui automobil":

— anunțarea temei de către profesor și chestionarea elevilor (5 minute);

— prima proiecție a filmului (15 minute);

— discuții și răspunsuri la chestiunile puse de profesor (10 minute);

— proiectarea din nou a filmului (15 minute);

— discuția finală, concluzii (15 minute).

Astfel, într-o oră elevii au profitat de o experiență bogată și concretă, adaptată

[3] A. M. Ghelmont, *Cinematograful la lecție* (l. rusă), Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1961.

* În *Inelul cinematografic*, sau în așa-numitul *inel* sfîrșitul unui film este legat de începutul altuia, asigurîndu-se astfel repetarea unor imagini.

[4] Lefrang R., *Les tehniques audio-visuelles au service de l'enseignement*, Paris, 1961.

353

de profesor nivelului lor de pregătire. Se înțelege că nu vom înlocui în nici un caz excursia nemijlocită într-o fabrică cu un film, prima fiind mult mai eficientă, însă din lipsă de timp sau din cauza dificultăților de deplasare se poate prezenta și sub această formă.

Filmele instructive au și ele un conținut divers în predarea fizicii, abordînd teme în care elevii pot urmări momente din istoria fizicii, montarea și demontarea unor aparate, construcții de aparate etc.

Întrucît lecția este forma de bază a procesului instructiv-educativ, filmul didactic utilizat în cadrul lecției ca material auxiliar joacă un rol important în comparație cu alte forme de aplicare a lui în școală. Utilizarea filmului trebuie să respecte anumite cerințe generale, de care trebuie să ținem seama în alcătuirea planului de lecție. Dintre aceste cerințe enumerăm: respectarea condițiilor normale de desfășurare a lecției; considerarea filmului ca un element ajutător, ca și alte materiale intuitive care nu posedă un caracter independent; alegerea filmului de către profesor; stabilirea precisă a timpului de proiecție (împărțindu-l în fragmente, dacă este necesar). În concordanță cu planul general al lecției și în legătură cu scopul didactic, proiecția trebuie să fie completată organic cu alte demonstrații intuitive (diafilmul, experiențele demonstrative, desenul la tablă, machetele, schițele etc.); după felul filmului — sonor, mut, cu titluri sau fără titluri — profesorul va stabili unde va da explicații, unde va completa.

În clasa a X-a, la predarea lecțiilor de inducție electromagnetică, profesorii întîmpină unele greutăți. Nu o dată se întîmplă ca elevii să confunde inducția electromagnetică cu forța electromagnetică sau chiar cu inducția magnetică. Aceste confuzii se observă mai ales în recapitularea capitolului „Acțiuni electromagnetice". Pentru ilustrații la această temă, Arhiva națională de filme dispune de filmul de scurt metraj „Inducția electromagnetică", compus din două părți, mut, cu un timp de proiecție de 12 minute, care în general nu corespunde manualului din clasa a X-a, ediția 1961. Totuși, dacă se face o împărțire minuțioasă a filmului în fragmente, el se poate aplica la lecții curente de predare și cu ocazia recapitulărilor. La Școala medie nr. 1 din Baia-Mare s-a utilizat acest film la lecția „Inducția electromagnetică, definiție și mărimea tensiunii electromotoare", în felul următor.

Planul folosit:

— *Scopul lecției:* definirea fenomenului de inducție electromagnetică și a dependenței tensiunii electromotoare de variația fluxului magnetic și de variația timpului.

— *Material didactic:* magnet permanent, bobine, galvanometru, întrerupător, transformatorul școlar, reostat, portretul lui Faraday și fragmentul ultim din partea întîia a filmului „Inducția electromagnetică".

Desfășurarea lecției

I. Verificarea orală a cunoștințelor elevilor (circa 7 minute).

II. Expunerea noilor cunoștințe (circa 38 minute).

Se face o scurtă prezentare în timp ce se proiectează portretul lui Faraday cu ajutorul unui epiproiector. Se fac demonstrațiile experimentale 1, 2 și 3 din manual, iar la prima se schițează montajul de către profesor pe tablă (14 minute).

Se arată că în cazul unui cîmp magnetic intens se obține inducția (curentul indus) într-un circuit simplu închis. Se proiectează ultimul fragment din prima parte a filmului (4 minute).

Se dă definiția fenomenului de inducție electromagnetică (2 minute).

Se arată mărimea tensiunii electromotoare induse și legea lui Faraday:

$$e = -\frac{d\Phi}{dt}$$

(18 minute).

III. Fixarea cunoștințelor prin întrebări puse mai multor elevi (3—4 minute).

IV. Teme pentru acasă (1—2 minute). Se dă elevilor să execute schemele (montajul) din experiențele 2 și 3 din manual, avînd ca model schița și desenul experienței 1, executate de către profesor. În această lecție rolul predominant în predarea noilor cunoștințe este ocupat de materialul demonstrativ natural, iar filmul ocupă un loc de mai mică importanță, din cauză că nu este în concordanță cu manualul. Chiar în acest fragment proiectat la lecția amintită se prezintă deplasarea unui conductor paralel cu liniile de forță ale magnetului natural, care, deși nu este inclusă în manual, nu este dăunătoare, deoarece pregătește o temă care urmează să fie tratată tot în cadrul acestui capitol.

Același film a fost utilizat la o altă clasă de la aceeași școală, în anul 1964, la o lecție de recapitulare. Cu această ocazie filmul a fost împărțit în 5 fragmente, astfel:

1) Circuit simplu închis cu electroscop în cîmpul magnetic.

2) Circuit închis cu miliampermetru.

3) Modele de mașini electrice și dinamuri.

4) Redresarea curentului — colector.

5) Comparație între modelele prezentate și mașinile reale din industrie.

În legătură cu utilizarea filmului în școală, unii pedagogi recomandă filmul mut, alții filmul sonor, aducînd argumente plauzibile în ambele cazuri. În Republica Democrată Germană și în Austria există tendința prezentării filmelor mute, iar în U.R.S.S. părerile sînt împărțite. Considerăm că, în cazul predării fizicii, filmul mut trebuie să aibă rolul preponderent față de filmele sonore, mai ales în școala medie, unde gradul de profunzime a studiului este mai mare. Cît privește filmele didactice al căror conținut se referă la mașini folosite în industrie și în institute de cercetări sau filmele-excursii în care crainicul, fiind bine documentat și cu sprijinul specialiștilor în aceste domenii, face o prezentare competentă, sonorul nu numai că nu este exclus, dar este cu siguranță indicat. În acest caz, profesorul trebuie să urmărească o anumită temă pe care crainicul și cadrele filmului o prezintă într-un anumit fel. Profesorul nu poate rămîne drept spectator, el trebuie să completeze și să întărească cele spuse de crainic și chiar să oprească pentru un moment sonorul filmului și, în sfîrșit, să tragă concluziile legate de tema urmărită și de scopul lecției.

Pentru o mai largă utilizare a proiecțiilor cinematografice în școli, precum și a proiecțiilor statice, sînt necesare:

— Înzestrarea completă a școlilor cu aparatura trebuitoare proiecțiilor statice și cinematografice de bună calitate (un exemplu promițător în acest sens este aparatul de proiecție cinematografică de 16 mm livrat școlilor de către M. I.).

— Realizarea unor noi filme didactice și multiplicarea celor existente pentru filmotecile școlare sau pentru centrele regionale de difuzare a filmelor.

— Publicarea în reviste de specialitate a unor materiale prin care să fie popularizată experiența acumulată pînă în prezent de către cadrele didactice din școli în folosirea proiecțiilor la lecții.

— Organizarea unor consfătuiri ale cadrelor de specialitate privind tema „Utilizarea mijloacelor audio-vizuale în predarea fizicii" etc.

— Conducerea școlilor să acorde o atenție mai mare dotării laboratoarelor de fotocinematografie cu toată aparatura necesară în vederea confecționării de diafilme, diapozitive și asigurării unor săli de proiecții, unor aparate cinematografice ș.a. Pentru o mai bună coordonare a tuturor proiecțiilor și în general a muncii cu filmul ar fi bine să se studieze posibilitățile de înființare a unor cabinete speciale în cadrul școlii și chiar posibilitățile de inițiere a unor elevi din diferite clase ca operatori.

— Includerea în planul de muncă al comisiilor metodice a lecțiilor deschise, a re-

feratelor urmate de discuții în care să se analizeze metodele și procedeele de utilizare a filmelor în procesul instructiv-educativ.

Folosirea mijloacelor audio-vizuale în procesul instructiv-educativ ar trebui să fie studiată nu numai de către viitorii profesori aflați în pregătirea universitară, ci și de profesorii încadrați în învățămînt, prin sistemul de perfecționare a cadrelor didactice, prin cercuri pedagogice, prin cursuri periodice sau prin alte forme de pregătire.

Lector univ. IOAN GIURGIU
Institutul pedagogic de 3 ani
Baia-Mare

PROCEDEE FOLOSITE PENTRU ÎNȚELEGEREA UNOR FORME ELEMENTARE DE CALCUL ABSTRACT DE CĂTRE PREȘCOLARII GRUPEI MARI

Locul din ce în ce mai important pe care cunoștințele de matematică îl ocupă în diferitele ramuri ale științei creează necesitatea unei pregătiri cît mai temeinice a copiilor în acest domeniu. Pentru a obține rezultate optime este nevoie ca această pregătire să înceapă din fragedă copilărie și să fie realizată în limitele maxime de înțelegere pe care le oferă particularitățile de vîrstă. Programa clasei I a școlii generale de 8 ani — în materie de calcul — impune necesitatea unei pregătiri temeinice a preșcolarilor în acest domeniu. Avînd în vedere indicațiile programei, cadrele didactice care lucrează în unitățile preșcolare acordă o deosebită atenție operației socotitului și număratului, căutînd ca prin perfecționarea continuă a procedeelor întrebuințate să contribuie la ridicarea nivelului calitativ al reprezentărilor și noțiunilor, pe care le formează copiilor în materie de calcul.

Gîndirea preșcolarului are un puternic caracter concret. Totuși, chiar în această perioadă de vîrstă, putem găsi la copii elemente de generalizare și de abstractizare. În adevăr, dacă la vîrsta de 3 ani copilul privește însușirile obiectelor fără să le poată desprinde și gîndi separat de obiecte, începînd cu vîrsta de cinci ani, el poate vorbi despre culoarea roșie, despre culoarea galbenă sau despre culoarea verde, despre forma rotundă sau forma pătrată etc., fără să le lege neapărat de anumite obiecte sau reprezentări ale acestora.

Între șase și șapte ani preșcolarii încep să opereze abstractizări corecte la nivelul diferitelor însușiri pe care le pot avea obiectele, de exemplu : formă, culoare etc. Ei reușesc, de asemenea, să realizeze generalizări și abstractizări pe baza mai multor caracteristici comune unei categorii de obiecte și să-și formeze, cu ajutorul acestor operații, reprezentări generale corecte despre elementele lumii înconjurătoare. Este adevărat că pentru a ajunge la aceste rezultate trebuie dusă o muncă metodică, care să fie susținută în tot timpul preșcolarității. Această condiție trebuie îndeplinită și pentru a ajuta pe preșcolari să opereze abstractizări în domeniul raporturilor cantitative, al număratului și al socotitului. Spre deosebire de reprezentările de formă, de culoare etc., în domeniul calculului reprezentările se formează mai greu, deoarece ele includ perceperea unei relații între doi termeni asemănători calitativ și deosebiți cantitativ (diferite cantități). Formarea acestor reprezentări mai necesită, de asemenea, operarea unei comparații între termenii relației, care se pot găsi (în diferite momente în raporturi foarte variate în funcție de operațiile efectuate). De aceea, pentru realizarea generalizărilor și a abstractizărilor în domeniul calculului este

nevoie de o îndrumare metodică deosebit de atentă. Învățarea număratului și a operațiilor de adunare și de scădere cu una sau cu două unități, în cadrul primei zeci, precum și familiarizarea preșcolarilor cu formele abstracte ale acestor calcule face parte integrantă din pregătirea copiilor pentru școală, contribuind la scurtarea considerabilă a timpului necesar pentru învățarea operațiilor elementare de calcul din clasa I.

În unitățile preșcolare, în cadrul activităților obligatorii de numărat și de socotit, copiii sînt ajutați să înțeleagă număratul și operațiile de adunare și de scădere amintite mai sus. Ținîndu-se seama de caracteristicile pe care le prezintă abstractizarea și generalizarea la preșcolari, se pornește în procesul de predare de la efectuarea operațiilor de calcul cu material concret, pentru ca treptat gîndirea copiilor să fie condusă și în acest domeniu spre o anumită treaptă de abstractizare.

Totuși, în practică, nu se acordă suficientă atenție proceselor de generalizare și de abstractizare în materie de calcul. Singurul procedeu întrebuințat în activitățile obligatorii de numărat și de socotit, pentru a ajuta pe copii să facă aceste operații ale gîndirii, este efectuarea acelorași operații matematice cu materiale variate. Astfel, într-o activitate obligatorie de numărat și de socotit se întrebuințează două pînă la patru feluri de materiale concrete, cu ajutorul cărora se efectuează pe rînd aceleași calcule (de exemplu: scăderea în limitele 1—7 se face întrebuințînd bețișoare, apoi aceleași operații sînt repetate întrebuințînd ghinde sau castane). Desigur că repetarea acelorași operații matematice constituie un exercițiu care ajută copiilor să se familiarizeze cu operațiile în sine și, în același timp, creează premisele necesare realizării unei generalizări și abstractizări a acestora. Totuși, repetarea nu este suficientă pentru a ajuta pe copii să înțeleagă calculul efectuat și exprimat în mod abstract. Astfel, dacă întrebăm pe un preșcolar cît fac șase fără doi, nu va putea răspunde, chiar dacă el efectuează în mod corect această operație, întrebuințînd materiale concrete.

Se pune atunci întrebarea: Oare preșcolarii din grupa mare nu pot să înțeleagă și să efectueze un calcul exprimat într-o formă abstractă, nelegat direct de un anumit material concret? După o serie de cercetări făcute în acest scop și după încercarea mai multor procedee de predare, am constatat că preșcolarii din grupa mare pot să înțeleagă forme abstracte de calcul dacă sînt ajutați prin procedee metodice adecvate. Voi descrie mai jos cum am reușit să familiarizez pe copiii din grupa mare cu înțelegerea unor forme abstracte de calcul (adunare și scădere cu una și două unități în limitele primei zeci). Pentru aceasta am folosit la început ca procedeu metodic o serie de întrebări pe care le-am introdus treptat într-o anumită ordine în activitățile de numărat și de socotit. În primele activități în care am predat elemente de calcul la grupa mare am procedat așa cum se obișnuiește în mod curent, adică am ajutat pe copii să efectueze calculele respective cu material concret. Începînd cu activitățile de calcul între limitele 1—3 după ce copiii efectuau un calcul cu ajutorul unui material concret, am început să le pun următoarele întrebări rezumative ale operației: **Cîte ghinde erau? Cîte ghinde am adăugat (sau am luat)? Cîte ghinde sînt acum?** La fiecare din aceste întrebări răspundea cîte un copil. Întrebările erau puse după fiecare operație indiferent de materialul întrebuințat, pentru ca prin repetarea lor copiii să se familiarizeze cu ordinea în care trebuie gîndită operația.

În activitățile următoare, în care calculul era făcut în limitele 1—4, după ce co-

Activitățile în care calculul

1—2	1—3	1—4	1—5
Operații pe material concret	Operații pe material concret	Operații pe material concret	Operații pe material concret
	I Cîte flori au fost ? Cîte flori am adăugat (luat) ? Cîte flori sînt ?	Cîte flori au fost ? Cîte flori am adăugat (luat) ? Cîte flori sînt ?	Cîte flori au fost ? Cîte flori am adăugat (luat) ? Cîte flori sînt ?
		II Cine știe să-mi spună cîte flori au fost, cîte am adăugat (luat) și cîte flori sînt (au rămas) acum ?	Cine știe să-mi spună cîte flori au fost, cîte am adăugat (luat) și cîte flori sînt (au rămas) acum ?
			III Deci, dacă la (din) atîtea... flori adăugăm (luăm) atîtea flori cîte flori fac (mai rămîn) ?

se face între limitele :

1—6	1—7	1—8	1—9	1—10
Operații pe material concret	Operații pe material concret	Operații pe material concret	Operații pe material concret	Operații pe material concret
Începînd cu aceste activități se renunță la aceste întrebări.				
Cine știe să-mi spună cîte flori au fost, cîte am adăugat (luat) și cîte flori sînt (au rămas) acum ?	Începînd cu aceste activități se renunță la această întrebare			
Deci, dacă la (din) atîtea... flori adăugăm (luăm) atîtea flori, cîte flori fac (mai rămîn) ?	Deci, dacă la (din) atîtea... flori adăugăm (luăm) atîtea flori, cîte flori fac (mai rămîn) ?	Începînd cu aceste activități se renunță la această întrebare.		
IV Atunci cît fac... atîtea ...flori și cu (fără)... atîtea ...flori ?	Atunci cît fac... atîtea... flori și cu (fără)... atîtea flori?	Atunci cît fac... atîtea... flori și cu (fără)... atîtea ...flori ?	Începînd cu această activitate se renunță la această întrebare.	
	V Deci, cît fac... atîtea... și cu (fără) ...atîtea... ?	Deci, cît fac... atîtea... și cu (fără)... atîtea... ?	Deci, cît fac... atîtea... și cu (fără) ... atîtea... ?	Deci, cît fac... atîtea... și cu (fără)... atîtea... ?

piii efectuau operația cerută și după ce răspundeau la întrebările de tipul celor de mai sus, am introdus încă o întrebare. Aceasta nu era altceva decît sintetizarea celor trei întrebări într-una singură, la care trebuia să răspundă un singur copil. Am pus-o astfel încît în răspuns urma să fie cuprinsă enunțarea operației efectuate și rezultatul obținut. Iată care era întrebarea: **Cine știe să-mi spună cîte ghinde au fost, cîte am adăugat (sau luat) și cîte sînt (au mai rămas) acum?**

Răspunsul era: **Au fost ...atîtea ghinde, am adăugat (luat)... atîtea ghinde și acum sînt (au mai rămas) atîtea... ghinde.** Deoarece în activitate întrebuințasem trei materiale diferite, rezultatul fiecărei operații era exprimat în această formă de 3 ori. Exercițiul făcut prin aceste repetări a obișnuit pe copii să privească fiecare operație în parte ca un tot exprimat într-o formă analitico-sintetică.

Cînd am trecut la operațiile între limitele 1—5, după ce copiii au răspuns la întrebările de mai sus am adăugat și întrebarea: **Deci, dacă la atîtea... alune adăugăm atîtea... alune, cîte alune fac?,** iar pentru scădere: **deci, dacă din... atîtea alune luăm... atîtea alune, cîte alune rămîn?** În felul acesta rezultatul obținut apărea copiilor ca o concluzie a operației respective.

La activitățile în care copiii au învățat operațiile de adunare și de scădere de la unu la șase am adăugat încă o întrebare, pe care o puneam după ce copiii răspundeau la celelalte întrebări și anume: **Atunci cît fac atîtea... flori și cu... atîtea flori?, sau atunci cît fac atîtea... flori, fără... atîtea flori?** Prin aceste întrebări am căutat să familiarizez pe copii cu terminologia, care va fi întrebuințată în forma abstractă de exprimare a calculului, iar în activitățile următoare de adunare și de scădere în limitele 1—7 am introdus și această formă de exprimare, prin adăugarea unei ultime întrebări: **Deci, cît face atîta... și cu atîta...?** sau: **Cît face atîta... fără atîta...?** Răspunsul era o concluzie logică a operației exprimate în formulele anterioare. Aceste întrebări erau puse pentru toate operațiile executate de către copii în cursul activității, indiferent de felul materialelor folosite. În felul acesta copiii își dădeau seama că în cazul ghindelor, ajung la concluzia că 5+1=6, că în cazul ciupercilor ajung tot la concluzia că 5+1=6, că și în cazul florilor 5+1=6 și în cazul merelor, al frunzelor, al puișorilor etc. 5+1 fac tot șase. Întrebuințarea unor materiale variate permite copiilor să-și dea seama că aceeași operație poate fi utilizată și formulată în mod asemănător, indiferent de felul materialului și prin aceasta îi ajută pe copii să generalizeze operațiile respective. În același timp, repetarea răspunsurilor la o întrebare de un anumit tip, atît în cadrul unei activități (în raport cu numărul materialelor întrebuințate), cît și în cîteva activități consecutive a obișnuit pe copii să gîndească operația în acea formă și i-a pregătit ca să o poată înțelege și gîndi în noua formă în care va fi introdusă în activitățile viitoare.

Iată în rezumat care au fost întrebările introduse și ordinea lor:

I. 1. Cîte flori au fost?
2. Cîte flori am adăugat (am luat)?
3. Cîte flori sînt acum?

La fiecare din aceste întrebări răspunde un copil.

II. Cine știe să-mi spună cîte flori au fost, cîte am adăugat (luat) și cîte sînt acum (au mai rămas)?

III. Deci, dacă la (din)... atîtea flori adăugăm (luăm)... atîtea flori, cîte flori fac (au mai rămas)?

IV. Atunci cît fac... atîtea flori și cu (fără) atîtea... flori?

V. Deci cît face atîta și cu (fără) atîta?

Începînd cu activitatea în care calculele urmau să se facă între limitele 1—6, pa-

ralel cu introducerea noilor întrebări, am început să renunț la cîte un tip din întrebările puse la început. Prin aceasta am urmărit să obișnuiesc pe copii să treacă din ce în ce mai direct de la calculul cu material concret la exprimarea lui în formă abstractă.

Astfel, în activitățile de calcul pentru operațiile între 1—6 am renunțat la întrebările de primul tip (cele 3 întrebări), iar în activitățile pentru operațiile între limitele 1—7 am renunțat la întrebarea de tipul II și așa pînă cînd, începînd cu activitățile pentru operațiile cuprinse între limitele 1—9, copiii erau puși în situația de a trece direct de la operațiile pe material concret, la exprimarea ei sub forma abstractă.

Utilizarea acestui ciclu de întrebări în felul arătat în tabel nu a constituit unicul procedeu pe care l-am întrebuințat, ca să-i fac pe copii să înțeleagă calculul exprimat într-o formă abstractă. Pentru a ajuta pe copii să opereze mai ușor generalizările, în activitățile în care calculele urmau să fie făcute între limitele 1—9 nu am mai lucrat separat cu fiecare material în parte, ci am început să lucrez cu toate trei materialele deodată, în felul următor: Am cerut copiilor să așeze pe masă o ghindă, dedesubtul ei să așeze o ciupercă, iar sub aceasta un bețișor. După aceea le-am spus ca lîngă ghindă să mai așeze încă o ghindă și apoi am întrebat cîte ghinde au pe masă. După aceea le-am spus că lîngă o ciupercă să mai așeze o ciupercă, întrebîndu-i cîte ciuperci au acum pe masă. Le-am spus apoi să așeze și lîngă bețișor încă unul, întrebîndu-i: cîte bețișoare au pe masă? *Cînd au terminat această operație*, am făcut generalizarea operației, spunîndu-le: Ați văzut că o ghindă și cu o ghindă fac două, că o ciupercă și cu o ciupercă fac două, că un bețișor și cu un bețișor fac două bețișoare. **Cît fac deci unu și cu unu?** La fel am procedat pînă cînd am terminat toate operațiile de adunare. La urmă am spus copiilor că ei au putut vedea că indiferent de materialele pe care le-am întrebuințat, totdeauna unu și cu unu fac doi, doi și cu unu fac trei, trei și cu unu fac patru, patru și cu unu fac cinci etc. La fel am procedat și la adunarea cu 2 unități, începînd cu forma 1+2=3, 3+2=5, 5+2=7 etc., urmînd cu forma 2+2=4, 4+2=6, 6+2=8; același procedeu am folosit și la operațiile de scădere cu una și două unități.

În activitățile în care operațiile se efectuau în limitele 1—10 am întrebuințat tot în mod concomitent 3 materiale, însă nu am mai cerut copiilor să exprime operația făcută cu fiecare material în parte, ci, după efectuarea operației cu toate felurile de materiale, le-am cerut să exprime operația într-o formă abstractă, generalizată. De exemplu, copiii primeau sarcina de a așeza lîngă cele 2 frunze pe care le aveau pe masă încă o frunză, lîngă cele 2 flori încă o floare, iar lîngă cele 2 buline, pe care le aveau deja pe masă, încă o bulină. Apoi, le puneam întrebarea: **Cine știe să-mi spună cît fac 2+1?** În felul acesta am obișnuit pe copii să treacă direct de la operațiile matematice efectuate cu material concret la exprimarea operației în formă abstractă. Ei au înțeles această formă a calculului, deoarece ea reprezenta o concluzie spre care gîndirea lor a fost condusă printr-un raționament inductiv, bazat pe observarea unei serii de situații identice întîlnite cu ocazia mînuirii unor materiale variate.

În activitatea următoare, ca un control al posibilităților lor de generalizare, nu le-am mai cerut copiilor să efectueze operațiile matematice cu ajutorul materialelor de același fel (de exemplu, să adune flori cu flori, ghinde cu ghinde etc.), ci am întrebuințat materiale variate, ei trebuind să calculeze cîte obiecte (animale) sînt. De exemplu, lîngă un cub așezăm o minge (ele fac două obiecte), lîngă acestea așezăm o mașinuță și avem trei

obiecte. Cele trei obiecte și cu o cărămidă fac patru obiecte, care împreună cu o păpușă fac cinci obiecte etc.

După ce am ajuns la acest stadiu, am renunțat în activitățile următoare la întrebuințarea materialului concret, dînd copiilor să rezolve numai probleme orale (bineînțeles numai în limitele calculelor pe care ei se obișnuiseră să le facă). In problemele orale, singurele materiale întrebuințate erau reprezentările pe care le aveau copiii despre elementele lumii înconjurătoare. O astfel de problemă poate îmbrăca forma unei povestiri. Iată, de pildă, o povestire-problemă pe care am întrebuințat-o în această etapă: Intr-o pădure trăia o familie de iepuri. Familia era formată din mama iepuroaică, iepurele tatăl, iepurașul cel mare, iepurașul cel mic. Toți trăiau împreună într-o căsuță. Cîți iepuri avea familia din căsuța aceea? Să socotim: Mama iepuroaica și cu iepurele tatăl, cîți iepuri fac? Doi iepuri și cu iepurașul cel mare, cîți iepuri fac? Trei iepuri și cu iepurașul cel mic cîți iepuri fac? După aceasta, am trecut la operația de scădere, continuînd povestea: Dimineața iepurașii s-au sculat, au mîncat și mama iepuroaica s-a dus să le aducă dintr-un loc niște salată foarte bună. Cîți iepuri au rămas în căsuță dacă din 4 a plecat unul? Indată după ce a plecat mama iepuroaică a plecat și iepurele tatăl după un morcov, pe care zicea că l-a zărit într-o grădină. Cîți iepurași au mai rămas în căsuță? Au stat iepurașii în căsuță și s-au jucat. Dar după un timp, iepurașul cel mare a spus că lui i s-a făcut foame și că se duce pe aici pe aproape să caute niște iarbă. In căsuță au fost 2 iepurași. Dacă a plecat unul cîți iepurași au mai rămas înăuntru? Nu după mult timp iepurașul cenușiu spuse: Și mie mi-e foame. Oare unde o fi fratele meu mai mare. Mă duc să-l caut, poate a găsit iarbă bună, și a plecat și el. A fost un iepuraș și a plecat unul, cîți iepurași au mai rămas în căsuță.

O altă variantă a poveștii cu iepurași (sau cu alte animale, păsări, insecte etc.) am întrebuințat-o și pentru operația de adunare și de scădere cu 2 unități. De exemplu, am precizat la început că era o familie de iepuri care trăiau într-o căsuță. In familia aceea erau mama, tatăl, doi iepuri cenușii și doi iepuri albi. Apoi povestea și-a urmat cursul în mod asemănător cu cea de mai sus, cu deosebirea că din căsuță au plecat deodată cîte doi iepuri. După ce în astfel de probleme copiii au rezolvat operațiile de adunare și de scădere, în ordinea progresivă și regresivă a suitei normale a numerelor, am început să le dau probleme în care operațiile nu mai respectau această ordine, ci trebuiau să fie făcute pe sărite. De exemplu: Ieri a fost ziua Ancăi. Ea a primit de la mama ei o cutie cu zece bomboane de ciocolată și patru flori pe care le-a pus într-un vas cu apă. La ea a venit s-o felicite prietena ei Marioara care i-a adus în dar o păpușă. Anca s-a bucurat grozav de mult și i-a mulțumit. Abia începuseră să se joace cu păpușa cea nouă, cînd iată că a venit și Jana, care i-a adus doi trandafiri. După ce a sărutat-o și i-a mulțumit, Anca a pus cei doi trandafiri în vas lîngă celelalte flori. In vas erau 4 flori. Dacă a mai pus 2, cîte flori are Anca? Dacă Jana se joacă cu cele 2 fetițe, cîte fetițe sînt? (2+1=3). Anca le-a servit bomboane. Fetele au luat cîte o bomboană. Dacă din 10 bomboane fetele au mîncat două, cîte bomboane au mai rămas?

Cu ajutorul acestor probleme, copiii au învățat să aplice în diferite situații practice (imaginate de educatoare în acest scop) cunoștințele și deprinderile de calcul căpătate de ei în activitățile anterioare de numărat și de socotit. In acest caz, ei nu mai pornesc de la situația concretă pentru a se ridica la forma abstractă a calculului pe cale inductivă, ci pleacă de la această formă — pe cale deductivă — pentru rezolvarea problemei

practice. De aceea, ori de cîte ori se iveau dificultăți în aflarea rezultatului unei operații, făceam apel la forma abstractă de calcul pentru ca pe baza ei să se ajungă la rezolvarea problemei practice. Astfel, atunci cînd copilul se încurca la o socoteală îi aduceam aminte felul în care se rezolvă în general operația respectivă. De exemplu, dacă copiii nu știau cîte bomboane i-au rămas Ancăi, după ce a dat cîte o bomboană Janei și Marioarei, li se amintea că Anca avea cu totul 10 bomboane și copiii au luat cîte o bomboană, deci două bomboane. Apoi, se punea întrebarea: **Cît fac zece fără doi?** După răspunsul dat de un copil, educatoarea întreabă: **Atunci cîte bomboane are Anca, după ce a servit pe Jana și pe Maricara cu cîte o bomboană?**

În problemele de mai sus, calculul se face cu același fel de unități: bomboane, iepurași etc. În această etapă mai pot fi date copiilor și probleme în care să se facă apel la reprezentările unor obiecte variate, dar care să poată fi întrunite într-o noțiune gen superioară lor (cum s-a făcut în ultima activitate în care s-a întrebuințat material concret). De exemplu: „De ziua ei Anca poate primi mai multe feluri de jucării, de pildă: o păpușă, un aragaz, două vase de bucătărie, un cățel, două rățuște etc. În acest caz, pentru fiecare operație se răspunde la întrebarea: **Cîte jucării are acum Anca?** Pentru operația de scădere, se arată că Anca poate împărți de ziua copilului diverse jucării la copiii mai mici pe care îi cunoaște sau cu care se joacă de obicei. Acestea sînt scăzute pe rînd dintr-o anumită cantitate de jucării, enunțată la începutul povestirii. Întrebarea care se pune după ce ea a dat un ursuleț unui copil sau două rățuște altui copil este: **Cîte jucării au mai rămas?**

Deoarece aceste probleme au un caracter distractiv, ele pot fi întrebuințate atît în activitățile obligatorii, cît și în anumite momente din timpul activităților la libera alegere. Tot în aceleași condiții mai pot fi întrebuințate și exerciții simple, ca de exemplu: Cine știe să spuie cît fac 6 flori și cu 2 flori? sau dacă din 7 cuburi luăm 2 cuburi, cîte cuburi rămîn?

Din cele expuse se poate observa că procedeele întrebuințate au fost:

— **un ciclu de întrebări puse într-o anumită ordine;**

— **efectuarea operațiilor matematice în mod concomitent cu mai multe feluri de materiale concrete, urmate de întrebări care să ușureze procesul de generalizare;**

— **efectuarea operațiilor fără material concret.**

Se mai poate, de asemenea, observa cum treptat gîndirea preșcolarului din grupa mare a fost condusă pe cale de raționament inductiv — prin exerciții și generalizări repetate — de la efectuarea calculului cu ajutorul materialului concret, spre înțelegerea formei abstracte de calcul, pentru ca apoi, pornind de la această formă generalizată, să se dea copilului posibilitatea să rezolve pe cale deductivă cazurile practice concrete din problemele ce i se pun.

În felul acesta gîndirea copilului poate fi pregătită pentru calculele aritmetice pe care va trebui să le rezolve în școală.

A. V. LOVINESCU

CONSFĂTUIREA PRIVIND PREDAREA PE OBIECTE DE CĂTRE PROFESORI DIFERIȚI LA CLASELE I—IV

La 23 ianuarie 1965 a avut loc cea de-a III-a ședință a Comisiei centrale pentru coordonarea și îndrumarea experimentului privind predarea pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV. La această ședință, care a avut ca obiectiv analizarea rezultatelor experimentului în perioada care s-a scurs de la ultima ședință, au participat reprezentanți ai Ministerului Învățământului, conducerea și cercetători ai Institutului de științe pedagogice, reprezentanți ai catedrelor de pedagogie de la universitățile din țară, ai Institutelor pedagogice de 3 ani, ai I.P.C.D., precum și șefi ai secțiilor de învățământ, directori de școli și profesori. Ședința a fost prezidată de adjunctul ministrului învățământului, tov. Costin Nădejde.

În cuvîntul de deschidere, tov. Costin Nădejde, adjunct al ministrului învățământului, a arătat importanța și atenția deosebită pe care o acordă Ministerul Învățământului acestui experiment, interesul pe care l-a trezit acesta peste hotare, condițiile materiale în care s-a desfășurat în ultima etapă și măsurile care trebuie luate, subliniind importanța datelor obiective pentru generalizarea acestui nou sistem de organizare a predării la clasele I—IV în viitor.

În continuare, tov. conf. univ. Paul Popescu-Neveanu, responsabilul Comisiei centrale, a prezentat darea de seamă asupra desfășurării cercetărilor experimentale, reamintind, în primul rînd, obiectivele pe care și le-a fixat această comisie:

1. Coordonarea activității de cercetare desfășurate de unitățile din țară în legătură cu problemele predării pe obiecte.

2. Stimularea pedagogilor pentru a da sprijin activității practice din clasele experimentale, printr-o acțiune de îndrumare.

3. Urmărirea situației organizatorice și a regimului de lucru din școlile experimentale și informarea organelor de stat în legătură cu cele observate.

Pe lîngă comisia centrală (formată din 22 membri, reprezentanți ai tuturor regiunilor din țară), s-au constituit și comisii regionale cărora le reveneau aceleași sarcini. Sarcinile de cercetare intensivă au revenit însă numai Institutului de științe pedagogice și filialelor sale, precum și unor colective organizate pe lîngă institutele de învățămînt superior. Alegerea temelor de cercetare din planul tematic — avînd un caracter orientativ — a fost lăsată la libertatea cercetătorilor, comisia limitîndu-se doar la îndrumarea și evidența obligațiilor asumate și la urmărirea felului în care se desfășoară lucrările.

În continuare, s-au dat cîteva date privind activitatea comisiei centrale, și anume: constituirea comisiilor regionale și legătura ținută cu acestea (membrii comisiei și cercetători din Institutul de științe pedagogice au efectuat, în anul școlar 1963/1964, 644 zile deplasări pe teren pentru îndrumare și cercetare), metodologia cercetării (de menționat faptul că pentru sondajul experimental făcut în aprilie 1964 conținutul probelor a fost elaborat și valorificat la nivelul comisiei centrale), informări trimise, în urma celor constatate, Direcției generale a Ministerului Învățământului (comisia nefiind învestită cu drepturi privind probleme de administrare și organizare, s-a limitat la coordonare și informare). S-a subliniat faptul că unele școli experimentale, care deși nu au primit un sprijin special, au desfășurat o activitate rodnică, ajungînd la soluții pedagogice creatoare, fapt ce se datorește entuziasmului și priceperii unor cadre didactice care și-au dat seama că prin eforturile lor aduc o contribuție la definirea unor forme ale școlii viitorului. Aceste școli demonstrează mai mult viabilitatea experi-

mentului și trebuie studiate ca surse de experiență înaintată.

În urma cercetărilor făcute și a relatărilor cadrelor didactice s-a ajuns la concluzia că pentru comparație clasele de control trebuie să se ia din alte școli, existența claselor de control în cadrul aceleiași școli experimentale afectînd principiul unității de structură a învățămîntului. De asemenea, s-a constatat că termenul de școli „experimentale", atribuit școlilor cu predare pe obiecte de profesori diferiți, dă naștere la unele confuzii, crezîndu-se că acesta desemnează un provizorat, ceva nesigur. Ghidîndu-se după dispozițiile Ministerului Învățămîntului, care prevăd stabilizarea rețelei de școli cu predare pe obiecte pe o lungă durată, și ținînd seama de faptul că părinții și cadrele didactice văd prin predarea pe obiecte o formă avansată de organizare a învățămîntului, Comisia centrală consideră necesar ca aceste școli să fie trecute în rîndul școlilor model și denumite ca atare.

Privind activitatea de cercetare propriu-zisă, s-a precizat că în prezent există 33 teme de cercetare la care participă : Institutul de științe pedagogice, Catedra de pedagogie de la Universitatea din București, institutele pedagogice de 3 ani, Institutul de cultură fizică, institutele pentru perfecționarea cadrelor didactice, precum și Universitatea din Timișoara. Universitățile din Iași și Cluj nu și-au propus încă teme de cercetare în această direcție.

S-a menționat în darea de seamă că ideea predării pe obiecte de către profesori diferiți este o tradiție înaintată a gîndirii pedagogice românești. Această idee este cu atît mai actuală azi, cînd tendința generală este aceea a unificării prin specializare, a unității în multilateralitate în ceea ce privește dezvoltarea personalității. Se impun însă două sarcini și anume : verificarea viabilității noului sistem și optimizarea lui.

Prin acest nou sistem se ajunge la un nou tip de lecții prin folosirea procedeelor euristice și înaintarea elevului prin rezolvarea unor situații problematice. Rezultă o superioritate în ordinea formativă pe linie intelectuală, estetică, fizică.

S-a citit apoi proiectul de „Îndrumător pentru activitatea instructiv-educativă din clasele I—IV cu predarea pe specialități", care urmează să fie elaborat de un colectiv.

Tov. inspector general șef. I. Radu, în informarea făcută, a prezentat activitatea desfășurată de unele secții de învățămînt. Din constatările făcute pe teren rezultă că în anul școlar care a trecut secțiile de învățămînt au acordat mai puțină atenție organizării și îndrumării școlilor experimentale. În acest sens, se recomandă mai multă grijă față de felul în care sînt încadrate școlile experimentale, menținerea acelorași colective de elevi și desemnarea unui inspector care să se ocupe în mod special de aceste școli. Creîndu-se condiții normale de muncă, cercetarea va putea fi și mai concludentă.

În comunicarea făcută de tov. C. Marinescu, șeful sectorului „Școala de 8 ani" din Institutul de științe pedagogice, privind rezultatele sondajului experimental efectuat în aprilie 1964 în toate școlile cu predare pe specialități la clasele mici, s-a arătat că activitatea instructiv-educativă desfășurată în condițiile noului sistem a fost studiată pe baza următoarelor obiective : a) eficiența sistemului de predare pe obiecte din punct de vedere al valorii cunoștințelor, al formării deprinderilor și al creșterii ritmului de dezvoltare intelectuală ; b) posibilitățile de adaptare a cadrelor didactice și a elevilor în condițiile noului sistem ; c) rezultatele muncii educative în clasele experimentale și căile prin care ea poate fi îmbunătățită în noile condiții ; d) perspectivele pe care noul sistem de predare le oferă modernizării predării diferitelor obiecte de învățămînt la clasele mici.

Urmărirea acestor obiective s-a realizat pe 2 căi — prin studii extensive și intensive. De asemenea, volumul și corectitudinea cunoștințelor asimilate de către elevi, gradul de formare a priceperilor și deprinderilor de

muncă intelectuală, precum și dezvoltarea intelectuală s-au urmărit atît pe orizontală (la toate obiectele de învățămînt dintr-o clasă), cît și pe verticală (de-a lungul claselor I—VIII).

Din datele prezentate, date obținute în urma sondajului din aprilie 1964, reiese clar superioritatea claselor experimentale față de cele de control și neutre, în special în ce privește ritmul de dezvoltare a capacităților intelectuale. Investigațiile făcute asupra capacității de muncă a elevilor au demonstrat că aceasta este mai mare, iar fenomenele de oboseală mai puțin frecvente în condițiile noului sistem (variația contactelor pedagogice stimulează capacitatea de lucru și o dezvoltă).

Întrucît în anul 1964 probele s-au aplicat la toate școlile experimentale din țară, rezultatele au fost întrucîtva eterogene, demonstrînd totuși superioritatea noului sistem. Diferențierile amintite se datoresc mai multor cauze, printre care: deosebirilor în ce privește gradul de pregătire a cadrelor didactice, interesului manifestat de acestea, felului în care au fost îndrumate etc. Accentuarea diferenței dintre experiment și control la clasele mai mari este o dovadă că valoarea experimentului se poate vedea în perspectivă.

Și în ce privește activitatea educativă, din datele prezentate de tov. L. Ghivirigă, șeful sectorului „Educație" din Institutul de științe pedagogice, se ajunge la aceeași concluzie — superioritatea noului sistem prin posibilitățile pe care le oferă educării multilaterale a personalității copilului. S-a constatat, de exemplu, că noțiunile morale, elementare sînt mai clare și explicite la elevii din clasele experimentale și că ei știu să le aplice în practică. De asemenea, s-a constatat o superioritate a claselor experimentale în ce privește formarea intereselor de cunoaștere, în ceea ce privește caracterul dinamic al colectivelor de elevi.

În regiunea Bacău, așa cum a reieșit din informarea făcută de tov. lector univ. V. Radulian, de la catedra de pedagogie a Institutului pedagogic din Bacău, s-a stabilit o strînsă legătură cu secția de învățămînt în vederea cercetării obiectivelor propuse (*nivelul însușirii cunoștințelor de către* elevii din clasele experimentale, în comparație cu clasele de control, eficiența muncii educative și, în special, problema disciplinei). Din datele și procentajele prezentate se vede clar superioritatea claselor experimentale, atît din punct de vedere instructiv, cît și educativ. Se constată o mai mare temeinicie a cunoștințelor, profunzimea gîndirii, posibilitatea de a stabili corelații între cunoștințele însușite la diferitele obiecte de învățămînt și de a le folosi în mod creator, creșterea spiritului de independență și inițiativă; educația multilaterală se realizează pe un plan superior, poziția elevului în colectiv este mai nuanțat diferențiată, coeziunea colectivelor este mai mare. Se relevă, de asemenea, faptul că opinia cadrelor didactice și a directorilor din regiunea Bacău s-a modificat radical în favoarea experimentului.

Cea de-a doua informare privind desfășurarea experimentului într-o altă regiune din țară, și anume în regiunea Banat, a fost prezentată de tov. lector univ. V. Țîrcovnicu. În această regiune s-a urmărit în mod special felul în care predau profesorii specialiști într-un anumit domeniu —, în ce măsură fac ei față cerințelor, ținînd seama de particularitățile elevilor din clasele mici, și prin ce se deosebesc lecțiile acestora față de cele ținute de învățători. Analizînd, pe verigile lecției, părțile pozitive și negative atît ale învățătorilor, cît și ale profesorilor care predau în noul sistem, se ajunge la concluzia că în ce privește profunzimea și temeinicia cunoștințelor, însușirea lor conștientă, dezvoltarea gîndirii elevilor etc., lecțiile ținute de profesori sînt superioare.

Discuțiile purtate (la care au participat următorii tovarăși: Alex. Cazangiu, lector la Universitatea din București; V. Bunescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice; Matei Constantin, conf. la Institutul pedagogic București; S. Ionescu, director la Școala generală de 8 ani nr. 50,

București ; T. Țopa, cercetător la Institutul de științe pedagogice ; N. Cioroianu, conf. la Institutul pedagogic Craiova ; C. Fulgeanu, profesoară la Școala nr. 141 București ; E. Ionescu-Motora, profesoară la Școala nr. 111 București ; E. Beciuc, director la Școala nr. 32 București; D. Feldman, director la Școala nr. 111 București ; N. Ceaușescu, lector la I.C.F. București ; E. Popescu, directoare la Școala nr. 97 București ; G. Simionescu, inspector la Secția de învățămînt a Capitalei ; M. Sandu, cercetător la Institutul de științe pedagogice ; N. Apostolescu, prof. univ. la Institutul pedagogic Timișoara ; P. Popescu-Neveanu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice ; Șt. Bîrsănescu, prof. univ. Iași) s-au axat pe problemele analizate în darea de seamă, în comunicările și informările prezentate. Toți participanții la discuții au subliniat faptul că, în momentul de față, superioritatea noului sistem atît din punct de vedere instructiv, cît și educativ este evidentă, ea nu mai trebuie demonstrată. Ne aflăm într-o nouă etapă, în care se încheagă un nou sistem metodic prin preluarea aspectelor pozitive din munca profesorilor și învățătorilor în noile condiții, iar eforturile trebuie îndreptate în această direcție. În ce privește modernizarea învățămîntului la clasele mici, s-a arătat că ea este mult favorizată de noul sistem de organizare a predării cu cadre didactice diferite.

Participanții la discuții au mai relevat faptul că noul sistem nu aduce numai un spor de cunoștințe și determină o accelerare a dezvoltării intelectuale a elevilor, dar contribuie, într-o mai mare măsură, la educația estetică, fizică și morală a acestora.

În concluziile consfătuirii, care au fost trase de tov. prof. univ. I. Berca, director general în Ministerul Învățămîntului, s-a arătat că consfătuirea a avut loc într-un moment avansat al experimentului. Cu toate că superioritatea noului sistem de organizare a predării este evidentă, tov. I. Berca a insistat asupra conținutului și aprofundării investigațiilor experimentale, pentru ca datele statistice din care rezultă această superioritate să fie însoțite de o mai completă analiză calitativă, iar noua metodică de predare în noile condiții, care se conturează, să poată fi construită în elementele ei fundamentale.

În vederea intensificării activității de cercetare în cadrul experimentului și a îmbunătățirii cadrului organizatoric al experimentului au fost propuse măsuri de a căror îndeplinire vor trebui să se preocupe atît comisia centrală, cît și organele de îndrumare și control ale Ministerului Învățămîntului.

MEDEEA BUNESCU

DE PESTE HOTARE

UNELE ASPECTE ALE CERCETĂRII PROCESULUI DE INSTRUIRE ÎN S.U.A.

Activitatea umană tot mai complexă conferă epocii noastre un colorit de un specific deosebit; în această epocă creşte tot mai mult importanţa informării. Înţelegerea şi dirijarea proceselor de acumulare, de selecţionare, de păstrare, de transmitere şi de folosire a informaţiilor îşi pun amprenta şi asupra structurii procesului de învăţămînt. La acestea se adaugă posibilităţile uriaşe pe care le oferă folosirea maşinilor electronice în programarea procesului de instruire [1].

Domeniul extrem de vast care se deschide în faţa cercetătorilor — pedagogi, psihologi etc. — permite abordarea teoriei învăţării din diverse unghiuri şi puncte de vedere. În acest sens, aspecte interesante ale cercetărilor efectuate în S. U. A. sînt prezentate de Donald D. Bushnell de la „System Development Corporation" din Santa Monica (California) [2], unul dintre specialiştii în domeniul informării şi al folosirii maşinilor electronice în procesul de învăţămînt.

În rîndurile care urmează vom prezenta succint mai multe sisteme (ansambluri) de instruire care permit însă nu numai instruirea elevului (studentului), ci şi cercetarea procesului de însuşire de către elev a materiei predate.

PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations — Logică programată pentru operaţiuni de predare automatizate) reprezintă denumirea unui proiect de cercetare în care se foloseşte un sistem de dispozitive comandat de o maşină electronică, avînd ecrane pentru teleexpunerea materialului şi tablouri pentru răspunsurile pe care le formulează elevii. Pot fi instruiţi simultan doi elevi. Sistemul informaţiilor introdus în memorator şi dispozitivele anexe oferă posibilitatea adaptării programelor de studiu după nivelul cunoştinţelor şi modul de operare al fiecărui elev.

Materialul pe care elevul trebuie să şi-l însuşească apare pe un ecran (a se vedea fig. 1), după care urmează tema de rezolvat. Răspunsul se transmite de elev prin cifre, cuvinte, propoziţii sau prin expresii algebrice (în dependenţă de caracterul materialului studiat). Elevul apasă pe un buton prin care se comandă maşinii să confirme corectitudinea rezultatului. Imediat apare, bătut la maşină, unul din răspunsurile OK sau NO. Dacă elevul greşeşte, el are posibilitatea de a cere un ajutor; la aceasta, maşina îi selecţionează un material mai simplu, pînă cînd elevul, înţelegînd,

---

[1] A se vedea în acest sens: Stanciu Stoian, *Pedagogia şi cibernetica*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1963; Vasile Bunescu, George Beldescu, Maria Eliza Ionescu Miciora şi Ştefania Popescu, *Instruirea programată şi posibilităţile ei de aplicare în şcoala noastră*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1964; E. Novicicov şi I. Ciocan, *Învăţămîntul programat şi maşinile de instruire*, „Revista învăţămîntului superior" nr. 3/1964; E. Novicicov, V. Negoescu-Bodor, *Instruirea programată şi maşinile de instruire*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1963.

[2] Donald D. Bushnell, *The Role of the Computer in Future Instructional Systems*, „Audio Visual Communication Review" no. 2/1963.

apasă pe butonul AHA! şi revine la întrebarea principală (a se vedea fig. 2). În cazul în care cele trei sau patru tipuri de „ajutor" nu sînt suficiente pentru a-l orienta pe elev spre rezolvarea problemei, maşina oferă răspunsul corect şi trece la următorul comandă este mai redus decît la PLATO, dar maşina, în ansamblul ei, este deosebit de flexibilă; ea oferă materialul de învăţat pe cale vizuală şi auditivă, pentru un singur elev. Acesta poate răspunde prin apăsarea pe butoane, primind imediat confir-

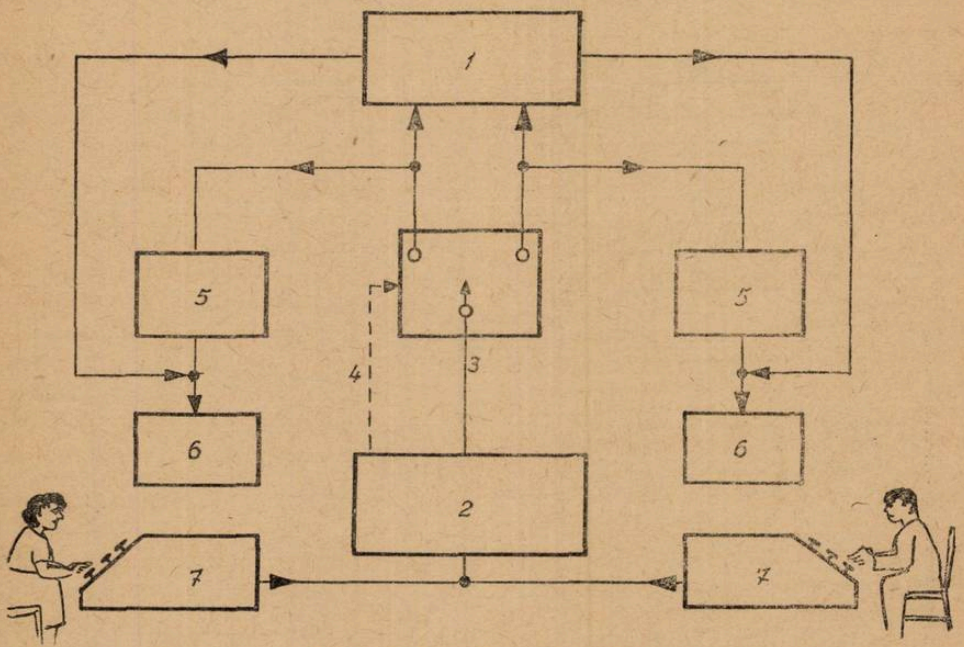


Fig. 1. PLATO II — schema-bloc

1. Selector de imagini. 2. Maşina electronică. 3. Circuitul de informaţie. 4. Circuitul de control. 5. Dispozitivul de înregistrare a datelor. 6. Teleecran. 7. Dispozitivul de dat răspunsuri.

ansamblu de informaţii. Desigur, aici apare un vast cîmp de cercetare în raport cu greşelile tipice pe care le fac elevii într-un anumit domeniu şi într-un anumit moment al instruirii, în raport cu specificul ajutorului cerut, cu raţionamentele făcute etc.

Se prevede ca PLATO II să fie modificat în aşa fel, încît să fie capabil de a fi folosit în instruirea simultană a unui număr mai mare de elevi (sau studenţi).

O maşină de instruire (Mentor TRW), mai puţin costisitoare decît cele care folosesc ca „inimă" o maşină electronică de calculat cu întrebuinţare generală, a fost construită de Dr. Chapman. Sistemul de marea sau infirmarea corectitudinii răspunsurilor date.

Din punct de vedere al posibilităţilor pe care le oferă pentru cercetarea procesului de învăţare, Mentorul înregistrează succesiunea materialului prezentat elevului, răspunsurile acestuia, precum şi timpul folosit pentru formularea răspunsurilor. Un sistem mult mai complex de dispozitive construit în mod special pentru cercetarea procesului de instruire a fost proiectat şi realizat la „System Development Corporation" de membrii comisiei „Automated Education Project". Acest sistem de dispozitive este comandat de o maşină electronică Bendix G-15

și dispune de un aparat de proiecție, de o mașină de scris cu comandă automată, de un ecran de prezentare a informației etc... Mașina de scris este folosită pentru a răspunde la întrebări sau funcționează sub comanda mașinii electronice pentru a confirma răspunsurile studentului, precum și pentru a-i oferi informații suplimentare corective.

Lecția începe prin prezentarea unor secvențe de informații referitoare la subiectul ce se studiază. Fie pe parcursul seriei de secvențe, fie la sfîrșitul ei, se formulează una sau mai multe întrebări. Răspunsul corect la aceste întrebări permite trecerea la secvențele următoare. Dacă răspunsurile nu sînt corecte (sau sînt insuficiente), studentul este pus să lucreze mai departe cu același material, fie repetîndu-l, fie organizîndu-l într-un mod nou, fie oferindu-i-se informații la un nivel de dificultate mult mai scăzut. Urmează o nouă verificare a gradului de însușire a subiectului respectiv (prin întrebări), după care, dacă se obțin răspunsuri bune, se trece la subiectul următor ș.a.m.d.

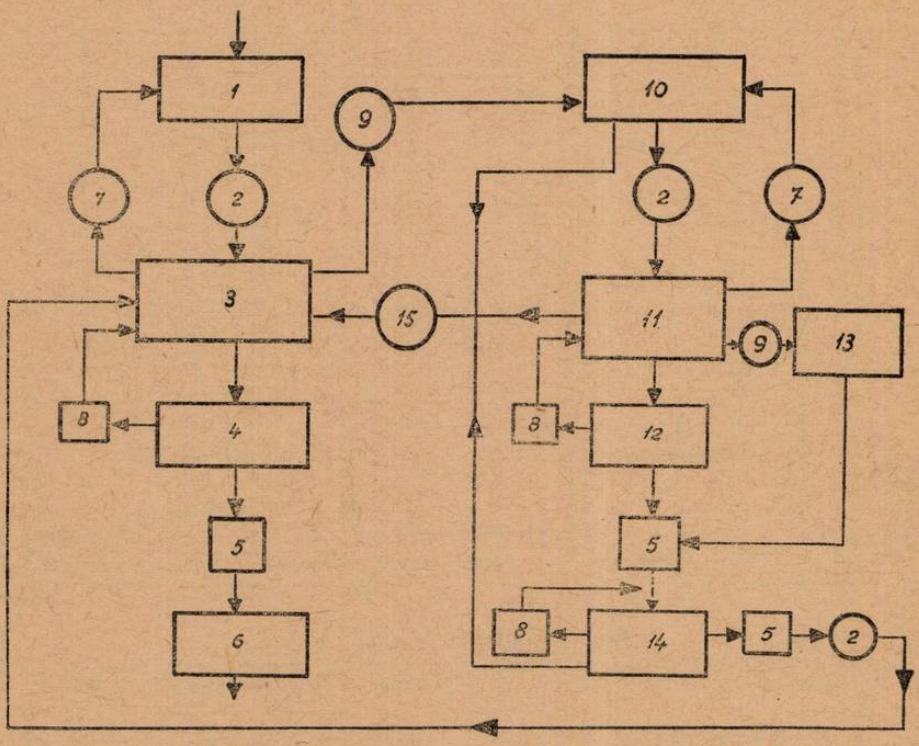


Fig. 2. Schema logicii de instruire la PLATO II

1. Textul informativ. 2. Continuare. 3. Problema (tema). 4. Răspunsul dat de elev. 5. OK! 6. Textul informativ următor. 7. Revenire. 8. NO! 9. Ajutor. 10. Text de ajutorare. 11. Problemă (temă) la textul auxiliar. 12. Răspunsul la prima problemă auxiliară. 13. Răspunsul corect. 14. Ultima problemă auxiliară. 15. AHA!

Acest sistem îi oferă studentului bun posibilitatea de a avansa rapid în însușirea materiei; studentul sau elevul care învață mai greu va folosi mai mult timp, dar își va însuși și el materia respectivă. Folosirea acestei „combine" de instruire permite în-

registrarea lecției: materialul oferit, răspunsurile studentului, greșelile pe care le-a făcut, ajutorul cerut, timpul necesar formulării răspunsurilor etc., ajutîndu-i astfel pe autorii de programe să revină asupra dozării materialului în secvențe, asupra succesiunii secvențelor etc.

În anul 1961 „System Development Corporation" a construit o nouă instalație complexă pentru cercetarea unui sistem de predare cu un înalt grad de automatizare. Acest laborator poartă numele (prescurtat) CLASS (Computer-based Laboratory for Automated School Systems — Laborator pe baza utilizării mașinii electronice de calcul pentru sisteme de școli automatizate).

CLASS — un adevărat laborator de cercetare a procesului de învățare — folosește ca mecanism central de comandă o mașină electronică Philco S-2000. El permite instruirea automată simultană a 20 de elevi, fiecare dintre ei primind o succesiune individualizată din materialul pe care trebuie să-l însușească (există însă și posibilitatea instruirii în grup). Fiecare elev dispune de un ecran pe care i se prezintă secvențele din materialul programat și de un dispozitiv de dat răspunsuri. Ambele sînt conectate la mașina electronică; aceasta indică succesiunea de cadre — secvențe ce trebuie văzute de elev, îi permite elevului să răspundă la întrebări și îi confirmă (sau infirmă) răspunsurile prin intermediul unor semnale luminoase. Materia de studiu se poate oferi prin manuale (clasice sau programate), diafilme, filme și televiziune. Pentru instruirea în grup, profesorul dispune de un sistem de proiecție comandat de la distanță ce poate fi conectat la mașina electronică pentru prezentarea unui material programat. Succesiunea materialelor prezentate poate depinde de programarea lor și de un anumit coeficient al răspunsurilor primite de la elevi.

Sistemul este proiectat prevăzîndu-se unul sau doi profesori în fiecare CLASS. Fiecare profesor are amenajat un pupitru cu aparataj, care îi oferă posibilitatea de a urmări progresele fiecărui elev sau fiecărui grup de elevi. Semnalele luminoase îl avertizează pe profesor în privința elevilor care se comportă nesatisfăcător la lecție.

Mașina electronică înregistrează și păstrează datele referitoare la evoluția fiecărui elev; se păstrează de asemenea date le privind frecvența elevului, planul de studii etc. Pe baza datelor înregistrate, mașina poate elabora un plan de recapitulare a materiei, precum și liniile orientative pentru programarea materialului următor.

Analizînd aplicarea întregii tehnologii a sistemului CLASS, Donald D. Bushnell arată că studierea eficienței instruirii cu ajutorul acestui sistem va constitui tema principală de cercetare în anii următori.

Una din problemele principale ale instruirii în clasa obișnuită este coordonarea activității desfășurate de elevi cu aptitudini eterogene și cu nivele de cunoștințe diferite. Un profesor bun încearcă să lucreze individual cu fiecare elev, îmbinînd instruirea în grup cu cea individuală. Sistemul CLASS oferă posibilitatea acestei individualizări. Elevul bine pregătit — al cărui interes dispare aproape complet în condițiile clasei obișnuite, fiind nevoit să-i aștepte pe ceilalți să ajungă la nivelul și la ritmul său de studiu — poate acum să progreseze nestingherit. Elevii care au lipsit se pot menține la curent printr-un studiu individual suplimentar.

Datele furnizate de mașină îi permit profesorului să pună un „diagnostic" precis, remediind neajunsurile și suplinind lipsurile în cunoștințele elevului. Din acest punct de vedere, unul din aspectele cele mai importante ale predării lecțiilor în sistemul CLASS este fișa (registrul) care rămîne școlii și care ilustrează întreaga experiență a elevului în însușirea cunoștințelor. Acest registru prezintă datele necesare pe a căror bază se poate revizui întregul program de învățămînt nu numai la un obiect oarecare, ci și în ansamblul lui (programa de studii).

Instruirea în sistemul CLASS permite să se preconizeze că profesorul va fi eliberat de o serie de sarcini — păstrarea cataloagelor, a situațiilor referitoare la fiecare elev,

a materialului didactic necesar predării lecţiilor etc. În acest fel, el se va putea concentra asupra lărgirii nivelului de înţelegere al elevilor, asupra stimulării activităţii lor creatoare, a antrenării imaginaţiei elevilor, oferind un sprijin permanent fiecărui elev din grupa sa.

Avînd în vedere ridicarea activităţii didactice a profesorului la un nivel înalt, în sistemul CLASS se presupune că este necesar ca profesorii să fie instruiţi în mod special pentru desfăşurarea muncii în acest laborator. În acest sens, instruirea profesorilor va constitui una din funcţiile iniţiale ale laboratorului. Au fost stabilite planuri pentru introducerea elevilor şi a profesorilor în sistemul CLASS, iar observaţiile ce se vor face într-o perioadă de activitate destul de lungă vor permite elaborarea unor ipoteze ştiinţifice pentru viitoarea perioadă de experimentare.

★

Datele prezentate mai sus ne permit să relevăm unele aspecte ale modului de cercetare a procesului de învăţare. Desigur că problematica acestui proces este mult mai complexă, dar cercetările tot mai intense care se desfăşoară în diferite ţări încep să clarifice unele secvenţe ale ei. Folosirea noilor mijloace şi metode în acest proces de cercetare reprezintă un pas înainte în investigarea tainelor generate de activitatea creierului uman.

EUGEN NOVICICOV

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

PREGĂTIREA ELEVILOR DIN CLASELE V—VIII PENTRU ALEGEREA PROFESIUNII *

Apariția volumului *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii* constituie o primă încercare de abordare sistematică a unei probleme deosebit de interesante și insuficient tratate în literatura noastră pedagogică — problema orientării profesionale a elevilor. Lucrarea reușește să generalizeze o prețioasă experiență, temeinic fundamentată din punct de vedere teoretic, rezultat al unei cercetări fructuoase desfășurate de autor în numeroase școli și de-a lungul multor ani școlari. În cele patru capitole (I. Interesul — factor stimulator al activității și al dezvoltării psihice a copiilor; II. Profesiunile de masă și rolul lor în viața economică; III. Formarea și dezvoltarea interesului pentru profesiunile de masă și IV. Orientarea profesională a elevilor în clasele V—VIII), autorul reușește să demonstreze necesitatea unei organizări sistematice a muncii de orientare profesională a elevilor, să reliefeze caracterul ei științific și să orienteze cadrele didactice asupra aspectelor fundamentale ale acestei activități. După cum arată autorul, pe bună dreptate, în „introducere", studierea problemei formării interesului pentru profesiune prezintă o importanță deosebită pentru elevii din clasele V—VIII. Ea răspunde: a) unor cerințe reale și practice ale școlii noastre, fiind necesară profesorilor și diriginților care lucrează la aceste clase; b) cerințelor educării unor importante laturi ale personalității elevilor, dezvoltarea interesului pentru profesiune reprezentînd premisa pregătirii acestora pentru munca socială și una din condițiile principale pentru formarea unei personalități dezvoltate multilateral; c) nevoii cunoașterii și orientării — din anumite puncte de vedere — a evoluției elevilor sub raport intelectual, moral, profesional, estetic etc.

Cu interes deosebit este parcursă lectura capitolul I *Interesul — factor stimulator al activității și al dezvoltării psihice a copiilor*, care relevă bazele teoretice ale problemei, printr-o expunere concisă și accesibilă totodată, care invită la reflecții și sugerează idei numeroase atît pentru rezolvarea sarcinilor propuse, cît și pentru alte domenii ale procesului pedagogic. Autorul definește interesele și subliniază rolul acestora în viața copilului, legătura lor cu înclinațiile și aptitudinile, specificul intereselor la preadolescenți, etapele dezvoltării acestora, oprindu-se în final la greșelile tipice întîlnite în practica pedagogică cu privire la orientarea intereselor elevilor.

---

* D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

Nu putem decît să subscriem la evidențierea însemnătății instructiv-educative a dezvoltării intereselor elevilor în procesul de învățămînt, la sublinierea interdependenței acestora cu alte însușiri psihice, cu dezvoltarea generală a personalității elevilor. „*Numai un interes puternic, profund, multilateral, asociat cu unele trăsături de voință și cu alte calități psihice constituie premisa succesului în activitate. Numai asociat cu sentimentul datoriei și al răspunderii, cu convingerea că munca este necesară, cu dorința de a efectua în mod independent și conștiincios o activitate oarecare, interesul devine o pîrghie a succesului*" (p. 10—11). În continuare, se dau răspunsuri explicite la întrebări referitoare la probleme de felul „Ce înțelegem prin interes pentru profesie?", „Ce rol are acest interes în pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru activitatea și calificarea lor viitoare?", „Care sînt căile și procedeele pentru atingerea acestui scop?" ș.a. Se prezintă, totodată, condițiile generale ce determină formarea intereselor și transformarea acestora în stimulente ale dezvoltării psihice și ale activității.

Cu subtilitate sînt prezentate interesele diferite ale copiilor preadolescenți, interferența și caracteristicile apariției și evoluției lor, etapele de dezvoltare, influența pe care o exercită acestea asupra personalității dinamice și contradictorii, în plin proces de formare la această vîrstă.

Dacă am insistat asupra acestui capitol al lucrării este pentru a sublinia rolul său deosebit în înțelegerea concepției autorului, a bazei teoretice a lucrării. Acest capitol deschide perspective, dă posibilitatea profilării unui larg orizont psiho-pedagogic în abordarea problemei, în interpretarea modalităților variate de realizare.

Capitolele II și III prezintă profesiunile de masă și rolul lor în viața social-economică, precum și formarea și dezvoltarea interesului elevilor pentru aceste profesiuni. Inedită este încercarea de definire a noțiunii „profesiuni de masă", ca ocupații care au o răspîndire mai mare în principalele sectoare economice. Autorul a simțit nevoia unei astfel de precizări, pentru a orienta influența educativă a școlii în raport cu însemnătatea socială a anumitor profesiuni, în etapa actuală de dezvoltare a țării noastre. Multe dintre ele — se subliniază în lucrare — se referă la aspectele esențiale ale vieții economice, la acele laturi ale ei, fără de care satisfacerea trebuințelor materiale și spirituale ale oamenilor muncii n-ar fi posibilă. Utilitatea unei asemenea clasificări a profesiunilor de masă pe ramuri de producție este evidentă. Considerăm însă că numai reproducerea din dicționar a definiției și laconicul comentariu ce-i urmează nu reușesc să clarifice pe deplin și să delimiteze cu suficientă limpezime noțiunea de „profesiuni de masă". Ni se pare necesar a sublinia caracterul relativ al clasificării, dat fiind că în anumite etape de dezvoltare istorică o profesiune poate fi de „masă", pentru ca în altă etapă să nu mai aibă acest caracter. Ea este în funcție de determinarea social-istorică concretă a societății, de dezvoltarea științei și tehnicii, a mecanizării și automatizării etc.

Acceptînd chiar punctul de vedere al autorului, trebuie să semnalăm că „profesiunile neproductive" (punctul I) încalcă unicul criteriu de clasificare anunțat — „*Termenul de profesiune de masă se leagă, prin urmare, de frecvența, de larga răspîndire a unor profesiuni și de acele domenii ale economiei naționale care au un rol fundamental în dezvoltarea societății...*" (vezi p. 46). S-ar părea că discuția are un caracter formal. În realitate, aici găsim izvorul nedumeririi create de faptul că profesia de inginer nu este menționată printre profesiile de masă, în timp ce profesia de „lăcătuș pentru repararea locomotivelor Diesel și electrice" da. Oricum ar fi privită această clasificare, ea lasă în afară profesii importante, nefiind cea mai adecvată pentru elucidarea problemei.

Suficient de documentată și bine argumentată cu privire la această problemă — ni se

pare partea care tratează necesitatea accentuării sarcinilor școlii în orientarea elevilor spre profesiunile de masă specifice raioanelor și regiunii, subliniind importanța alegerii judicioase a profesiunii de masă de către elevi : „*Societatea noastră are nevoie de specialiști de înaltă calificare, dar valoarea acestora este cu atît mai mare, cu cît ei posedă o pregătire specială și o cultură generală mai bogată și mai variată și cu cît încearcă să o pună în aplicare acolo unde este mai mare nevoie. Datoria oricărui tînăr este să se străduiască să răspundă cît mai bine acestei cerințe generale și să aleagă din mulțimea profesiunilor pe aceea care corespunde în cea mai mare măsură înclinațiilor personale și necesităților sociale*" (pag. 69).

Unele constatări ale autorului nu sînt explicate, ca de pildă, existența la unii elevi a unei legături formale între interesul manifestat și profesiunea pe care doresc în realitate să o urmeze (p. 83), sau modul prin care s-a reușit ca la cea mai mare parte dintre elevii claselor cu care s-a lucrat sistematic să se realizeze o legătură reală, directă între interesul profesional, activitatea efectuată și profesiunea pe care o preferă și pe care declară că doresc s-o îmbrățișeze, după absolvirea școlii de 8 ani. Constatarea ar reține în mai mare măsură atenția dacă nu s-ar menține la caracterul declarativ, ci ar indica modul cum s-a ajuns la o astfel de realizare. Enunțarea principalelor mijloace pentru formarea și dezvoltarea interesului profesional, ca de exemplu, cunoașterea conținutului obiectului de învățămînt, lectura, vizionarea spectacolelor, discuții și conferințe, organizarea de standuri, panouri, alcătuirea de fotomontaje, întîlniri și adunări pe teme de orientare profesională, activitatea în cercuri școlare, excursiile și vizitele, antrenarea elevilor la activități practice — păstrează același caracter general. Astfel de mijloace sînt folosite și pentru îndeplinirea altor sarcini educative. Important ar fi fost să se sublinieze specificul utilizării acestor mijloace în vederea orientării profesionale a elevilor.

Unele recomandări alunecă pe linia sugerării unor forme și acțiuni stereotipe. De exemplu, se arată că dorind să pună în discuție importanța, specificul și frumusețea meseriei de zidar, profesorul-diriginte poate să înceapă ora cu lectura unui text (se citează din nuvela „*În orașul de pe Mureș*" de Francisc Munteanu), după care poate pune elevilor unele întrebări, ca de pildă : „Despre ce fel de muncă este vorba în acest text ?", „Cum este prezentată munca oamenilor pe șantier ?" etc. (p. 108—109). Nu este greu de întrevăzut caracterul schematic, arid al desfășurării unei ore de dirigenție potrivit acestor „prescripții". Considerăm că mult mai rodnică ar fi fost analiza concretă a uneia dintre orele organizate. Altfel, generalizările, deși juste, plutesc în vag, n-au putere de convingere. Acest neajuns este caracteristic de altfel întregii părți metodice a lucrării ; multe acțiuni nu sînt prezentate și analizate în toată complexitatea lor, pentru a se putea desprinde eficiența lor în raport cu scopurile urmărite și pentru a da cititorului posibilitatea să sesizeze pe ce se bazează autorul, în concluziile sale. Și indicațiile metodice (p. 150—154) privind orientarea profesională sînt lipsite de claritate. Unele indicații (legarea teoriei de practică, respectarea unei succesiuni ș.a.) alternează cu prezentarea unor forme de activitate (munca cu părinții, lecția, orele de dirigenție, activitatea în afară de clasă și extrașcolară etc.). Toate acestea fac să scadă interesul pentru lectura acestei părți din lucrare, în care tratarea faptelor rămîne generală și se redau nejustificat și repetat unele probleme. Considerăm că este capitolul ce trebuie să sufere cele mai substanțiale modificări într-o viitoare ediție.

Aportul dirigintelui și al organizațiilor de pionieri (U.T.M.) în orientarea profesională a elevilor este de asemenea numai menționat în treacăt, în cadrul diferitelor capitole, sub formă de exemplificări

sau atunci cînd se sugerează teme pentru convorbiri cu elevii.

Ora de dirigenție nu este încadrată unde trebuie, fiind menționată ca un adaos la cunoașterea conținutului obiectelor de învățămînt (și orele de dirigenție contribuie la formarea unor reprezentări și noțiuni juste despre muncă și despre diferitele profesiuni, prin discutarea unor subiecte cu caracter general, cum ar fi: ... p. 103) sau la „discuții și conferințe".

Interesante ar fi fost, de pildă, referirile privind munca dirigintelui cu părinții în acest domeniu, colaborarea sa cu organizația de pionieri și U.T.M., cu ceilalți profesori ai clasei ș.a.m.d.

Aspectele mai slab realizate ale lucrării nu sînt însă de natură să diminueze importanța și actualitatea ei pentru munca educativă din școli, ci constituie doar sugestii pentru „finisări" interioare.

Ne declarăm acordul cu autorul asupra necesității publicării unui îndrumător al muncii de orientare profesională și elaborării unei metodici a acestei munci, lucrări care se dovedesc într-adevăr a fi necesare pentru cadrele didactice din școlile noastre.

Lucrarea, în ansamblu, este valoroasă, interesantă și de utilitate evidentă. Are un caracter orientativ și se adresează unui cerc larg de cititori — cadrelor didactice și părinților. Este scrisă într-un stil atractiv, vioi, concis și accesibil. Este sigur că cititorul — cadru didactic sau părinte — va profita simțitor și se va declara satisfăcut de lectura întreprinsă.

Lector universitar V. RADULIAN
Institutul pedagogic de 3 ani Bacău

„GIMNASTICA PENTRU PREȘCOLARI" *

Lucrările *Gimnastica pentru preșcolari* și *Gimnastica în aer liber sub formă de joc*, sub redacția Ursulei Kriesel, apărute în traducere din limba germană, în Editura didactică și pedagogică, prezintă în imagini rezultatul unui experiment în probleme de educație fizică.

Primul volum înfățișează „metodele și procedeele după care exercițiile pentru o dezvoltare armonioasă și pentru formarea deprinderilor motrice pot fi executate cu aparatele de gimnastică și cu materialele portative, în mod variat, complex și cu deosebită plăcere de către copii".

În al doilea volum, autoarele prezintă o variată gamă de exerciții fizice și de jocuri, organizate în mediul natural. Ele demonstrează cu succes că „un teren în aer liber, fie că este vorba de o pădure, de o pajiște sau de o cîmpie, fie de un drum, de un șanț sau de o vale, de o pantă sau de un strand, poate fi întrebuințat, în orice anotimp, pentru jocuri plăcute și adecuate scopului educației fizice".

După cum în mod just consemnează și autoarele, apariția lucrărilor de față a fost determinată de faptul că în lucrările de literatură pedagogică preșcolară publicate anterior nu s-a acordat suficientă atenție exercițiilor aplicative în domeniul educației fizice. Prin urmare, aceste lucrări au menirea de a completa un gol în activitatea instructiv-educativă și de a îmbogăți activitatea practică din grădinițele de copii.

Lucrările cuprind, fiecare, cîte un cuvînt introductiv și cîte 6 capitole. În cadrul primei culegeri, sistematizarea exercițiilor se face după aparatele sau materialele utilizate (turnul de cățărat, banca de gimnastică, leagănul de podea, lada, coarda, mingea, măciuca, bastonul, cercul, săculețul cu nisip), iar în cea de-a doua culegere prezentarea exercițiilor și jocurilor se face în funcție de locul unde s-au organizat (în pădure, pajiști și cîmpii, pe terenuri cu diferențe de nivel, pe povîrniș, la groapă, la strand, în apă etc.).

În general, lucrările impresionează în mod plăcut prin forma ingenioasă de prezentare, locul central fiind ocupat de fotografii, care ilustrează în imagini conținutul lucrării. Prin intermediul acestor fotografii, autoarele reușesc să prezinte momentele esențiale în executarea mișcărilor, să surprindă copiii în poziție firească de execuție, să surprindă starea psihologică caracteristică efectuării fiecărui exercițiu, redată prin întreaga înfățișare a copiilor, și să arate aparatura sau obstacolele naturale respective. Am putea spune că fotografiile vorbesc de la sine, că sînt pe deplin edificatoare. Acestea sînt în-

* *Gimnastica pentru preșcolari* și *Gimnastica în aer liber sub formă de joc*, lucrări elaborate de un colectiv condus de Ursula Kriesel, traducere în Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1963.

soțite de texte scurte, concise, care completează descrierea și modul de execuție a exercițiilor, ceea ce contribuie la înțelegerea deplină a ideii urmărite de autoare. La descrierea exercițiilor s-a utilizat terminologia adecvată gimnasticii, ținîndu-se seama de accesibilitatea acesteia la vîrsta preșcolară.

De asemenea, trebuie să mai menționăm și faptul că în alegerea și în combinarea exercițiilor, în modul de folosire a aparaturii și obstacolelor naturale, autoarele au dovedit spirit inventiv, originalitate și uneori chiar îndrăzneală. Mai ales obstacolele naturale și aparatele de gimnastică sînt folosite cu multă ingeniozitate, în mod deosebit de variat, menționîndu-se pentru fiecare exercițiu grupa de copii cu care poate fi efectuat.

Încă o calitate a lucrărilor — care se remarcă de la prima vedere — este aceea că se indică folosirea de către copii a unei ținute vestimentare adecvate momentului, aparatului sau obstacolului. În același timp, autoarele atrag atenția asupra acelor exerciții care — fiind de prea multe ori repetate — ar putea avea urmări negative asupra organismului copiilor, sau atrag atenția asupra unor accidente ce pot surveni atunci cînd aparatele sau obstacolele nu se folosesc corect; se indică, în mod just, ajutorul pe care trebuie să-l acorde educatoarea copiilor, atunci cînd este absolută nevoie. De asemenea, se arată comparativ execuția corectă și execuția greșită a aceluiași exercițiu, ceea ce este de un real folos educatoarelor.

★

Referindu-ne mai amănunțit la conținutul lucrărilor, facem următoarele aprecieri. Ambele culegeri oglindesc preocuparea pentru formarea calităților fizice și morale ale preșcolarilor.

Preocuparea pentru formarea îndemînării, adică a capacității de a stăpîni coordonarea motrică și de a o adapta cerințelor schimbătoare ale mediului înconjurător, este realizată printr-un complex de exerciții la fiecare aparat sau obstacol în parte.

Dezvoltarea forței este urmărită cu atenție și în mod permanent, respectîndu-se particularitățile de vîrstă ale copiilor, ca de exemplu: ridicarea scării de la sol și împingerea ei în sus, sau pe scîndura turnului de cățărat pe plan înclinat tragerea corpului în sus din poziția culcat înainte; la obstacolele naturale se specifică cum se execută cățărarea pe copaci și balansul agățat de ramurile copacilor, sau tîrîrea înainte pe mîini și pe genunchi pe o pajiște.

Concomitent cu formarea îndemînării se are în vedere și educarea curajului, în mod gradat, la toate grupele de vîrstă.

Obișnuința de a acționa în colectiv constituie o altă preocupare a autoarelor, realizată prin exerciții, ca: ridicarea coardei deasupra capului, în același timp, de un grup de copii, așezarea a patru copii cu picioarele pe lada de gimnastică, la un semnal dat, sau alergarea a patru copii care se țin de mînă în jurul buturugii, „trăsura" la pas, în trap, în galop, mersul în apă în cerc, ținîndu-se de mîini.

Educarea stăpînirii de sine la copii este frumos realizată printr-o serie de exerciții care cer copiilor să acționeze numai în anumite condiții. Următorul exemplu este grăitor în acest sens: în jocul cu mingea rostogolită, regula jocului prevede că numai după ce mingea s-a oprit copiii pot alerga la ea, iar cel care o atinge primul are dreptul să o rostogolească mai departe.

Autoarele dovedesc o preocupare permanentă pentru realizarea ținutei corecte a copiilor în toate pozițiile. Drept exerciții deosebit de eficiente în această direcție amintim: apucarea coardei și mersul înainte de-a lungul ei în extensie, sau alergare cu mingea ținută în sus, transmiterea mingii pe deasupra capului și coborîrea de pe buturugă cu cercul pe cap.

O atenție deosebită acordă autoarele formării bolții labei piciorului și preîntîmpinării

platfusului. În acest scop sînt prevăzute exerciții la majoritatea aparatelor indicate și în mod deosebit la nisip.

O altă calitate evidentă a lucrării este prezentarea experienței bogate și a inventivității în folosirea foarte variată a aparatelor și chiar a părților lor componente (de exemplu, scara turnului de cățărat — care numai în scopul efectuării exercițiilor pentru întărirea picioarelor poate fi folosită în 10 feluri diferite — leagănul de podea care este utilizat pentru numeroase exerciții, atît în balans, cît și în poziție fixă, sau sania care este prezentată în 21 de variante de jocuri și exerciții diferite). De asemenea, coarda este folosită atît ca material portativ și ca obstacol în numeroase și variate exerciții și jocuri pentru întărirea picioarelor, pentru fortificarea trunchiului, pentru exerciții de echilibru, de agilitate și curaj, cît și ca mijloc operativ de jalonare și ca mijloc foarte potrivit de organizare a copiilor în diferite formații (coloană, rînd, cerc.).

Volumul *Gimnastica pentru preșcolari* cuprinde și îndrumări precise cu privire la confecționarea aparatelor de gimnastică, indicînd dimensiunile, esența de lemn din care trebuie confecționate și modul de îngrijire și de păstrare, ceea ce constituie un real ajutor pentru munca educatoarelor. Folosirea variată a fiecărui aparat dovedește spirit gospodăresc și de economie, indică modul în care, cu mijloace materiale simple și puține la număr, accesibile grădinițelor de copii, se poate realiza o variată gamă de exerciții utile și plăcute copiilor.

★

Pe lîngă aceste calități evidente ale lucrărilor, considerăm că era bine ca în conținut să se fi delimitat exercițiile de dezvoltare fizică generală de acelea pentru formarea deprinderilor motrice de bază, întrucît ar fi fost mai mare eficiența în îndrumarea didactico-metodică a educatoarelor. Este cunoscut că exercițiile de dezvoltare fizică generală sînt folosite în partea pregătitoare a activităților de educație fizică, pe cînd acelea pentru formarea deprinderilor motrice de bază sînt folosite în partea fundamentală.

Lucrarea *Gimnastica pentru preșcolari* — în prima ei parte — nu și-a propus să trateze toate mișcările de bază, ci numai pe acelea care se realizează cu ajutorul unor aparate fixe sau portative. În prefața lucrării se amintește „că de aceeași importanță sînt și exercițiile de alergare și de sărituri fără aparate, ca și jocurile de mișcare (*jocurile de alergări și jocurile simple cu mingea*)". Considerăm că era necesar să fie enumerate toate mișcările de bază pe care le învață preșcolarii în grădinița de copii, specificînd pe acelea care sînt incluse în prezenta lucrare (sărituri la aparate, exerciții de echilibru, tîrîre, cățărare, rostogolire, aruncare și prindere) și subliniind în mai mare măsură atenția pe care trebuie să o acorde educatoarele formării mersului și alergării, ceea ce în partea a doua a lucrării apare mai pregnant.

Considerăm, de asemenea, că unele exerciții expun copiii în mod nejustificat la accidente, iar aportul pentru dezvoltarea lor fizică nu este în concordanță cu pericolul pe care-l prezintă. Din această categorie fac parte cățărarea sub scara așezată orizontal, mersul fără sprijin de-a lungul leagănului de podea în balans, săritura în înălțime pe lada de gimnastică (40 cm) sau același gen de săritură în mediu natural, ca și mișcarea în poziție pe spate cu sprijinirea corpului pe brațe și picioare peste un șanț sau mersul pe sanie în picioare și culcat înainte, mersul pe ramurile groase ale copacilor la înălțime, scufundarea capului în apă etc.

Dacă familiarizarea preșcolarilor cu apa o considerăm pe deplin justificată și utilă, săriturile în apă de la o înălțime apreciabilă sînt riscante.

Un aspect izolat îl reprezintă exercițiul de mers în coloană de la p. 49 din volumul *Gimnastica în aer liber sub formă de joc,*

indicat să fie folosit pe pajiște și repetat în apă — și mersul în patru labe — tot în apă — indicat la p. 114, față de care ne exprimăm dezacordul în ceea ce privește poziția în care sînt puși copiii să meargă.

În partea a doua a lucrării, nu se indică dimensiunile obstacolelor pentru fiecare vîrstă și nici folosirea diferențiată a lor pe grupe, ceea ce nu orientează suficient munca educatoarelor.

În încheiere, ținem să subliniem calitățile și valoarea tehnico-metodică și practică a lucrărilor. Lucrările înarmează educatoarele cu forme multiple de exerciții fizice și totodată servesc drept exemplu de inițiativă în folosirea rațională a aparatelor și a condițiilor oferite de mediul natural în diferite anotimpuri.

Din fotografiile prezentate rezultă în mod convingător eficiența exercițiilor indicate pentru dezvoltarea fizică armonioasă a copiilor de vîrstă preșcolară.

FLORICA ANDREESCU
și SUZANA KUN

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a „Revistei de pedagogie".

Redacţia: Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.,
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 7404

T 3956

3
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

410

STUDII ŞI CERCETĂRI

Ştefan Birsănescu: Institutele pedagogice de trei ani şi specificul lor

Bernard Grigoriu, Didina Bărbulescu: Unele consideraţii în legătură cu determinismul în pedagogie

Gheorghiţa Fleancu: Cu privire la procesul educării disciplinei conştiente la elevi

Dumitru Salade: Contribuţii la metodica orientării profesionale

Mihai Epuran şi Georgeta Chiriţă: Insuşirea cunoştinţelor la lecţiile de educaţie fizică

George Văideanu: Inspecţia şcolară, activitate ştiinţifică de studiere, de apreciere şi de perfecţionare a procesului instructiv-educativ

CONSULTAŢII - DISCUŢII

Maria Popescu: Concluzii la discuţia privind organizarea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie

Maria Roşca: Contribuţia textelor literare la formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi

Nicolina Bădici: Din experienţa activităţii mele privind obţinerea succesului la învăţătură de către elevii din clasa I

DE PESTE HOTARE

Bianca Bratu: Secolul XX şi problemele educaţiei estetice

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Ion Vilciu: „Educatorul şi sănătatea copilului"

Constantin Pufan: Revista „I problemi della pedagogia"

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUI 2005
1 IUL 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Conf. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

COMUNICAT

Comitetul Central al Partidului Muncitoresc Romîn, Consiliul de Stat și Consiliul de Miniștri ale Republicii Populare Romîne anunță cu adîncă durere încetarea din viață, în ziua de 19 martie, orele 17 și 43 de minute, după o boală grea, a tovarășului Gheorghe Gheorghiu-Dej, prim-secretar al Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Romîn, președintele Consiliului de Stat al Republicii Populare Romîne, fiu credincios al clasei muncitoare și al poporului romîn, conducătorul iubit al partidului și poporului nostru.

COMITETUL CENTRAL
AL PARTIDULUI MUNCITORESC
ROMÎN

CONSILIUL DE STAT
AL REPUBLICII POPULARE
ROMÎNE

CONSILIUL DE MINIȘTRI
AL REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

3956

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 3 *Martie, 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Ştefan Bîrsănescu: Institutele pedagogice de trei ani şi specificul lor . . 5

Bernard Grigoriu, Didina Bărbulescu: Unele consideraţii în legătură cu determinismul în pedagogie 19

Gheorghiţa Fleancu: Cu privire la procesul educării disciplinei conştiente la elevi 30

Dumitru Salade: Contribuţii la metodica orientării profesionale 37

Mihai Epuran şi Georgeta Chiriţă: Însuşirea cunoştinţelor la lecţiile de educaţie fizică 48

George Văideanu: Inspecţia şcolară, activitate ştiinţifică de studiere, de apreciere şi de perfecţionare a procesului instructiv-educativ 65

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Maria Popescu: Concluzii la discuţia privind organizarea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie 79

Maria Roşca: Contribuţia textelor literare la formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevi 88

Nicolina Bădici: Din experienţa activităţii mele privind obţinerea succesului la învăţătură de către elevii din clasa I 94

DE PESTE HOTARE

Bianca Bratu: Secolul XX şi problemele educaţiei estetice 101

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Ion Vîlciu: „Educatorul şi sănătatea copilului" 119

Constantin Puşan: Revista „I problemi della pedagogia" 124

6390

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 3 XIV-ый год Март, *1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Шт. Бырсэнеску: Трехлетние педагогические институты и их специфика 5

Б. Григориу, Д. Бэрбулеску: О детерминизме в педагогике . . . 19

Г. Флянку: Процесс воспитания сознательной дисциплины у учащихся . 30

Д. Саладе: К методике профессиональной ориентации 37

М. Епуран, Дж. Кирицэ: Усвоение знаний на уроках физкультуры . 48

Дж. Вэйдяну: Школьное инспектирование — научная работа по изучению, оценке и усовершенствовании учебно-воспитательного процесса 65

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

М. Попеску: Выводы к дискуссии вопроса об организации и проведении часов классного руководителя 79

М. Рошка; Вклад литературных текстов в формировании научного мировоззрения 88

Н. Бэдич: Из моего опыта по повышению успеваемости в 1-ом классе . . 94

ЗА РУБЕЖОМ

Б. Брату: XX-ый век и вопросы эстетического воспитания . . . 104

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. Вылчу: „Educatorul şi sănătatea copilului" (Воспитатель и здоровье детей) 119

К. Пуфан: Журнал „I problemi della pedagogia" 124

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XIV-e année Nr. 3 *Mars 1965*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Ştefan Bîrsănescu: Les instituts pédagogiques de 3 ans et leur spécifique — 5

Bernard Grigoriu et *Didina Bărbulescu:* Considerations au sujet du déterminisme en pédagogie 19

Gheorghiţa Fleancu: A l'égard du processus de l'éducation de la discipline consciente chez les élèves 30

Dumitru Salade: Contributions à la méthodologie de l'orientation professionnelle 37

Mihai Epuran et *Georgeta Chiriţă:* L'assimilation des connaissances aux leçons d'éducation physique 48

George Văideanu: L'inspection scolaire, activité scientifique d'étude, d'appréciation et de perfectionnement du processus instructif-éducatif . . . 65

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Maria Popescu: Conclusions à la discussion concernant l'organisation et le déroulement des heures d'éducation 79

Maria Roşca: La contribution des textes littéraires à la formation de la conception scientifique du monde chez les élèves 88

Nicolina Bădici: Mon expérience personnelle dans les efforts pour faire obtenir des succès aux études par les élèves de la I-ère classe . . . 94

DE L'ÉTRANGER

Bianca Bratu: Le XX-e siècle et les problèmes de l'éducation esthétique 104

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Ion Vilciu: „L'éducateur et la santé de l'enfant" 119

Constantin Pufan: La revue „I problemi della pedagogia" 124

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 3 *March, 1965*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

Ştefan Birsănescu: The Three-Year Teacher Training Colleges and Their Specific Character 5

Bernard Grigoriu, Didina Bărbulescu: A Few Remarks on Determinism in Education 19

Gheorghiţa Fleancu: On the Process of Inculcating Self-Discipline upon Pupils 30

Dumitru Salade: Contributions to a Methodology of Vocational Orientation 37

Mihai Epuran, Georgeta Chiriţă: On the Acquisition of Notions of Physical Education During Classes 48

George Văideanu: School Inspection, A Scientific Activity of Studying, Assessing and Improving the Instructional-Educational Process . . . 65

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Maria Popescu: Conclusions to Talks on Organizing and Conducting Educational Classes 79

Maria Roşca: The Contribution of Literary Texts to the Formation of a Scientific World Outlook in Pupils 88

Nicolina Bădici: From my Experience in Ensuring Good Results in the Work with First Form Pupils 94

NEWS FROM ABROAD

Bianca Bratu: 20th Century and the Questions of Aesthetic Education . . 104

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Ion Vîlciu: "The Educationalist and the Child's Health" 119

Constantin Pufan: The Journal "I problemi della pedagogia" 124

STUDII ŞI CERCETĂRI

INSTITUTELE PEDAGOGICE DE TREI ANI ŞI SPECIFICUL LOR

Prof. dr. ŞTEFAN BIRSĂNESCU
Membru corespondent al Academiei R.P.R.

În anul 1959, în patria noastră au luat fiinţă institutele pedagogice de trei ani — instituţii de învăţămînt superior — în vederea pregătirii speciale a cadrelor didactice ale şcolii de cultură generală (clasele a V-a şi a VIII-a inclusiv), ca răspuns la cerinţele societăţii noastre socialiste de a se asigura pentru întregul popor o cultură de un nivel ridicat, fapt cerut de dezvoltarea economico-socială a ţării.

După Congresul al III-lea al P.M.R. şi după trecerea de la şcoala de 7 ani la şcoala generală de 8 ani, numărul acestor institute a crescut, ridicîndu-se la 14. Ele au mai multe facultăţi şi circa 1 000 de studenţi fiecare. Toate acestea sînt expresia înaltei conştiinţe a datoriei de a da poporului întreg o cultură generală tot mai ridicată, cît şi reflectarea progresului economico-industrial şi agricol din ţara noastră [1].

După înfiinţarea acestor institute s-a acordat o atenţie deosebită diferitelor probleme, inclusiv celor de ordin pedagogic, ca de exemplu : *determinarea naturii, a scopului, a sarcinilor, a conţinutului, a procesului lor instructiv-educativ, a metodelor de predare şi de educaţie* şi *a asigurării cadrelor didactice,* într-un cuvînt s-a dat atenţie *rezolvării* unor probleme concrete, urgente, a căror justă soluţionare contribuie la ridicarea eficienţei învăţămîntului în aceste instituţii. În acest scop s-au şi elaborat unele studii, iar altele urmează să fie elaborate [2].

Ca o contribuţie la lămurirea acestei probleme cu aspectele ei multiple, prezentăm mai jos o încercare de a aborda unele teme principale de pedagogie ale acestor institute, convinşi că numai prin cunoaşterea lor temeinică activitatea instructiv-educativă se poate desfăşura just şi în mod rodnic.

---

[1] Ilie Murgulescu, *Problemele principale privind trecerea la şcoala generală de 8 ani.* (Şcoala de 8 ani din R.P.R.-Proiect), Bucureşti, 1961 ; Ştefan Bălan, *Învăţămîntul superior şi cerinţele practicii,* „Lupta de clasă" nr. 7/1963 ; Jean Livescu, *Probleme actuale ale învăţămîntului superior* „Lupta de clasă" nr. 2/1963.

[2] Al. Roşca şi N. Dima, *Pregătirea cadrelor didactice pentru şcoala de cultură generală,* „Lupta de clasă" nr. 11/1963 ; I. Ciobanu, *Scrisoare cu privire la pregătirea cadrelor didactice din şcoala de cultură generală,* „Lupta de clasă" nr. 4/1964.

În abordarea temelor respective ne-am călăuzit după documentele noastre de partid și de stat și am consultat, totodată, material informativ din țară și de peste hotare[3], privind atît institutele noastre pedagogice, cît și alte institute similare (ca de exemplu materialul referitor la „Akademien für Lehrerbildungsanstalten"; de asemenea, am avut în vedere experiența acumulată de aceste institute pînă în prezent, inclusiv observațiile proprii în aceste probleme — observațiile privitoare la institutele pedagogice de azi, precum și acelea referitoare la vechile școli normale și seminarii pedagogice.

I. Natura, scopul și sarcinile specifice ale institutelor pedagogice

Aceasta este prima și cea mai importantă problemă ce privește institutele pedagogice de trei ani: Ce sînt ele? Sînt ele oare simple „dublete" sau „copii ale universității", un fel de „université en miniature", așa cum încearcă unii să le considere, sau invers, ele sînt instituții de învățămînt superior cu specific propriu, ca și institutele politehnice, agronomice etc.? Întrucît răspunsul la aceste întrebări determină adoptarea unei juste poziții de lucru din partea cadrelor didactice respective, încercăm să examinăm atent aceste probleme, pornind de la hotărîrile conducerii de partid și de stat ca expresie a cerințelor societății noastre socialiste, pentru a ajunge la o interpretare pedagogică științifică a faptelor.

Hotărîrea din 1959[4] a conducerii noastre de stat decide înființarea acestor institute, ca institute de învățămînt superior, cu denumirea specială de „Institute pedagogice de trei ani" și le fixează ca scop pregătirea profesorilor de la clasele V—VII ale școlii de cultură generală. Ulterior, această hotărîre a fost întărită și completată în 1961, stabilindu-se ca institutele pedagogice să asigure pregătirea profesorilor pentru clasele V—VIII, ba chiar pentru clasele III—VIII, iar în ce privește unele materii de studiu, chiar pentru clasele I—VIII, adică pentru școala generală de 8 ani, care a devenit *școala de bază* a poporului nostru.

Înglobarea lor în cadrul „institutelor de învățămînt superior" este adînc grăitoare, arătînd că ele au obligații generale comune cu toate aceste institute. Ele au următoarele sarcini: 1) să dea studenților o știință *înaltă, fundamentată* pe învățătura marxist-leninistă; 2) să supună pe studenți unei triple activități: să le *predea* știința, tehnica, conducîndu-i de la instrucție la *autoinstrucție;* să-i *educe*, conducîndu-i de la educație la *autoeducație* și să-i îndrumeze să *facă cercetări științifice*, conducîndu-i astfel de la asimilarea științei la *creația* ei.

La rîndul său, atributul de „pedagogic" urmărește să le diferențieze de alte institute, spunîndu-ne că ele sînt altceva: că în aceste instituții toată predarea, întreaga instrucție și toată creația trebuie să se facă în

[3] Ch. Becker, *Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens*, Berlin, 1926; Günter Wilms, *Lehrerausbildung* (in pädagogische Enzyklopädie, vol. II, Berlin, 1963, p. 548—553); I. Lemberg, *Uber die Verbindung von Theorie und Praxis der pädagogisch-methodischen Ausbildung der Lehrersstudenten*, Pädagogic, nr. 101/1961, p. 910.

[4] Vezi ordinul Ministerului Învățămîntului din 1 octombrie 1959.

lumina ideii de „pedagogic", a „pedagogicului", așa cum la institutele politehnice predarea fizicii, chimiei etc. se face în lumina ideii „tehnicului", iar la agronomie în lumina ideii „agronomicului".

În al doilea rînd, atributul de „pedagogic" obligă institutele pedagogice să-și potențeze diferențierea lor printr-o nouă notă și anume: prin aceea a chemării lor speciale de a pregăti profesori pentru școala generală de 8 ani. Ce înseamnă oare această formulă? Ca urmare a dezvoltării economiei noastre socialiste a apărut evidentă nevoia unei școli de bază, care să asigure un nivel cultural mai ridicat pentru întregul nostru popor. Ca răspuns la aceste condiții noi de viață, s-a ajuns mai întîi la școala de 7 ani și la generalizarea ei, iar acum la școala generală de 8 ani și la generalizarea ei [5]. Or, față de noile cerințe, vechile școli normale (pedagogice) nu puteau da pregătirea necesară unui profesor pentru clasele V—VIII. Cît privește universitățile, care tind să rămînă la orientarea lor spre cercetarea științifică, nu puteau răspunde tuturor cerințelor, inclusiv celor de pregătire a profesorilor-pedagogi pentru clasele V—VIII. Era necesară deci în acest scop o instituție nouă. Ea a fost realizată prin înființarea institutelor pedagogice de trei ani. Aici totul duce la întărirea concluziei că institutele pedagogice sînt institute de învățămînt superior, avînd însă natura lor specifică. A le mai considera ca „dublete" ale universității sau ca „universități în miniatură", ar constitui o mare eroare.

Să abordăm acum problema *scopului și sarcinilor institutelor pedagogice de 3 ani*, legată de *munca interioară* a institutelor respective din țara noastră, spre a le înțelege și mai bine specificul.

Un prim răspuns la această chestiune este acela din Ordinul Ministerului Învățămîntului: să pregătească pe profesorii de la clasele V—VIII ale școlii de cultură generală, răspuns formulat ulterior și mai explicit: să dea pregătirea necesară *profesorilor școlii generale*. Ce înseamnă oare această înfăptuire în lumina pedagogiei?

Se știe că școala de bază are scopul de a da țării cetățeni instruiți, stăpîni pe o *cultură de bază*, și totodată cetățeni bine *educați*. Ca urmare, spre a răspunde acestor cerințe, institutelor pedagogice le revine dubla sarcină de a forma un anumit tip de profesor: profesorul care *transmite știința* (tehnica, arta etc.) și care totodată, *știe să facă educație*.

Însă, potrivit concepției socialiste despre rolul intelectualului, acestuia îi revine o nouă și înaltă sarcină: aceea de a răspîndi știința, cultura în rîndul maselor populare și de a juca astfel nobilul rol de propagandist al culturii. Or, în acest sens, scopul institutelor pedagogice se amplifică, pentru a deveni, potrivit cu natura lor, *centre pedagogico-culturale* ale *regiunii lor*, pregătind tineri intelectuali pentru opera de răspîndire a culturii și de educare a maselor largi de oameni ai muncii.

Un astfel de mod de a înțelege larg scopul acestor institute, pe lîngă faptul că el corespunde pe deplin statului și orînduirii noastre socialiste, are proprietatea de a deschide un cîmp larg de lucru și de a prilejui

[5] Ilie Murgulescu, *Problemele principale privind trecerea la școala generală de 8 ani*, („Școala de 8 ani din R.P.R."-Proiect), București, 1961.

cadrelor didactice și studenților motive de *legitimă mîndrie* și de conștiință a *demnității misiunii* lor specifice în statul socialist. Dar, totdeauna, scopul reclamă sarcini multiple prin care să poată fi realizat. În acest caz, care pot fi sarcinile instructiv-educative ce revin acestor institute și, respectiv, cadrelor didactice, spre a realiza scopul ce le stă în față: pregătirea de profesori-pedagogi și, în același timp, de profesori-propagandiști ai culturii?

În mod analog cu sarcinile celorlalte institute de învățămînt superior, așa cum s-a arătat mai sus, în fața institutelor pedagogice stau două categorii de sarcini — unele comune tuturor institutelor de învățămînt superior, iar altele speciale, reclamate de specificul lor.

Raportîndu-ne la primele și considerîndu-le ca fiind bine cunoscute, le amintim că sînt acelea de a asigura tinerilor *pregătirea de intelectuali de tip socialist, cu o înaltă calificare,* deci de buni *profesioniști,* de oameni cu o cultură înaltă, bazată pe ideologia și politica P.M.R. Aceste sarcini se referă și la cunoașterea de către studenți a cel puțin două limbi străine ca *instrumente* de lucru, apoi la cultură literară, estetică etc. la pregătirea tinerilor intelectuali ca cercetători științifici, capabili să răspîndească cultura în mase.

Raportîndu-ne acum la *sarcinile speciale* ce revin institutelor pedagogice, observăm că, întrucît ele sînt încă prea tinere, sarcinile lor speciale n-au fost fixate cu precizie și în amănunțime. Să încercăm a împlini această lucrare, în lumina scopului lor complex.

Activitatea ca profesor la școala generală de 8 ani reclamă un om al faptei, al acțiunii energice. De aici decurge și sarcina ca tineretul să obțină în aceste institute o bună *educație fizică proprie,* o călire a organismului care să-i dea în acest fel rezistența și vioiciunea în muncă.

Școala generală de 8 ani e chemată să asigure însușirea de către elevi a *științei generale de bază.* De aici rezultă că institutele pedagogice au sarcina de a da studenților, nu un conglomerat de cunoștințe, ci *chintesența științei* la materiile de specialitate.

Obligațiile școlii de bază nu admit întîrzieri sau amînări de cursuri, ci ele cer împlinirea conștiincioasă a datoriilor profesionale. De aici rezultă a treia sarcină: aceste institute trebuie să fie un centru de educație a *simțului datoriei.* O dată cu aceasta este de observat că școala generală de 8 ani are datoria de a forma pe elevi ca viitori cetățeni comuniști, iar la vîrsta de 13—15 ani exemplul profesorilor, ca ținută *patriotică* și ca atitudine de bărbăție și atașament, exercită un mare rol. Deci rezultă a patra sarcină: să cultivăm în rîndul studenților atitudinea patriotică și înaltele trăsături de caracter. Mai departe, este de remarcat că școala generală de 8 ani poate înrîuri profund pe elevi și prin *festivități* care, în statul socialist, au dobîndit un sens nou, un sens *pedagogic.* Ca atare, rezultă sarcina ca institutele să pregătească pe studenți pentru a organiza în școli diferite *activități cu caracter festiv,* cu ocazia deschiderii anului școlar, a diferitelor aniversări etc. Dar școlile generale de 8 ani sînt chemate să constituie, în localitățile respective, factor de înviorare și de înălțare spirituală, să fie focare de lumină. De aici rezultă altă sarcină: *institutele pedagogice trebuie să pregătească pe studenți*

în direcția organizării de serbări și de activități cu caracter festiv pentru elevi și pentru populație.

În desfășurarea unei astfel de activități cultural-educative, conducerea institutelor, profesorii și studenții au datoria de a lucra în mod conștient și competent.

În sfîrșit, cunoscînd rolul cercetării științifice în dezvoltarea spirituală a aceluia care o întreprinde, institutelor pedagogice le revine o altă importantă sarcină : *aceea de a pregăti pe studenți și pentru cercetarea științifică,* sugerîndu-le din timp teme de studiu și indicîndu-le cele mai bune metode de lucru. În acest scop, cunoscînd marele rol al faptei, al exemplului, institutele trebuie să constituie ele însele centre și sediu al cercetărilor științifice.

Urmărind cu perseverență scopul instructiv-educativ și îndeplinind sarcinile enumerate, sîntem siguri că aceste institute vor dărui țării cadre didactice bine pregătite, capabile de o muncă rodnică.

II. **Conținutul procesului instructiv-educativ, metodele de învățămînt și de educație, cadrele didactice din institutele pedagogice.** Reluăm pentru a lămuri mai bine aceste probleme, deși au fost abordate parțial mai sus.

În legătură cu problema *conținutului învățămîntului* din institutele pedagogice, socotim necesare următoarele precizări :

— În calitatea lor de institute de învățămînt superior, ele au obligația de a asigura studenților un învățămînt corespunzător sarcinilor actuale, *o știință înaltă, fundamentată științific și la zi,* cu observarea însă că, întrucît rolul lor specific este acela de a pregăti profesori pentru școala generală de bază, ele au datoria de a preda studenților *chintesența* științei, pe care o reprezintă, iar nu o știință erudită, care ar merge pînă în *cele mai mici detalii,* așa cum este necesar a se face în universitate.

— În aceste institute, întreaga predare a științei — a disciplinelor respective — urmează să se facă în lumina „ideii pedagogice", a pregătirii și a înflăcărării studenților pentru profesiunea de profesori, care transmit cultura și o dată cu aceasta fac și educație.

— Întrucît absolvenții institutelor sînt pregătiți ca *profesori-pedagogi,* sîntem datori să le dăm și o temeinică cultură *ideologică* și *politică,* spre a putea forma elevilor concepția științifică despre lume ; o cultură *psihologică* și *pedagogică,* spre a fi înarmați cu acele cunoștințe reclamate de activitatea de profesor, cultură *literară* și *lingvistică,* pentru a li se asigura o vorbire aleasă, indispensabilă în viața de profesor, și inclusiv *priceperi* și *deprinderi intelectuale* și *tehnice,* reclamate de exercitarea justă a activității didactico-educative.

Apreciind importanța și necesitatea acestor materii de studiu, socotim necesar să examinăm mai îndeaproape studierea *pedagogiei* în institutele pedagogice de trei ani. Există motive puternice pentru predarea pedagogiei în mod serios în institutele pedagogice de trei ani. Mai întîi, în acest sens intervine un motiv de ordin general, necesitatea de a se preda un astfel de curs tuturor profesorilor de *orice grad,* pentru a-i ajuta ca în lecțiile sau prelegerile lor, ca și în întreaga lor activitate de educatori, să poată lucra în mod just. A nu preda pedagogia unor viitori profesori

echivalează cu actul de a-i expune să reducă toată activitatea lor instructiv-educativă la o simplă „meșteșugărie", la o „meșterie". Credem că a sosit vremea ca pedagogia să nu mai fie socotită o simplă intuiție.

Acestui motiv de ordin general i se adaugă unul de ordin special și anume: azi școala, învățămîntul, educația au devenit mult mai complexe, iar profesorilor respectivi, le stau în față sarcini multiple. În școala generală de 8 ani se predau azi anumite materii din grupa *studiilor umanistice* (limba romînă, istoria, educația cetățenească, dirigenția, limba rusă sau o limbă occidentală), din grupa de *studii realist-practice* (matematica, fizica, chimia, geologia, științele naturale, activitățile practice), sau din grupa de discipline pentru *educația fizică* și *estetică* (desenul, caligrafia, cîntul, muzica, educația fizică, ansamblul coral și colectivul sportiv) [6]. De asemenea școala generală de 8 ani are sarcina de a conduce pe elevi la o însușire temeinică a noțiunilor de bază din științe și totodată la o explicație științifică despre lume, de a le forma priceperi și deprinderi (intelectuale, morale, estetice) și convingeri ideologico-politice, morale, estetice etc., de a le dezvolta sentimentele superioare, voința și caracterul etc.

Or, astfel de activități nu sînt lucruri nici simple, nici ușoare. Ele cer cunoștințe precise și temeinice despre sensul just al noțiunilor, al proceselor, al legilor și al metodelor, adică o pregătire de știință pedagogică. Un fapt este clar, și anume că și în domeniul pedagogic a trecut vremea cînd se opera cu cîteva cunoștințe curente și cu o pregătire de bază de simplă ucenicie, căci a sosit o epocă nouă, în care pedagogia operează cu un vast capital de noțiuni, de legi și de teorii bazate pe ideologia marxist-leninistă.

Azi, pedagogia reprezintă o știință care a luat o imensă dezvoltare, fiind intens solicitată în toate țările. Ca atare, se cuvine un loc însemnat pentru pedagogie în planul de învățămînt ale institutelor pedagogice de trei ani [7].

Se pune întrebarea: Ce pedagogie trebuie predată viitorilor profesori ai școlii generale?

Motive de ordin teoretic și practic cer să fie predate *pedagogia generală* și *istoria pedagogiei*, cu observația ca predarea lor să ia în considerare scopul acestor institute. În speță, în aceste institute se impune un curs de pedagogie generală, pentru ca prin el să se poată pregăti profesorii unei școli de *cultură generală*. Totuși, întrucît în aceste institute viitorii profesori de la clasele V—VIII, ba chiar la clasele I—VIII își obțin pregătirea pe specialități, rezultă nevoia unui curs de pedagogie corespunzător cu *profilul acestor institute* și cu *profilul facultăților*. În fond, această concluzie duce logic la următoarele propuneri: în acest

[6] Ilie Murgulescu, *Problemele principale privind trecerea la școala generală de 8 ani*, (Școala de 8 ani din R.P.R.-Proiect), Buc., 1961, p. 14—15.

[7] Nu demult am avut o conversație cu psihologul sovietic Vedenov, despre pedagogie; acesta a ținut să declare ferm: pedagogia este azi o știință foarte cultivată și solicitată în toate țările. UNESCO o cultivă în mod deosebit. Numai unii gînditori burghezi s-au îndoit de valoarea ei ca știință, dar faptul se explică, iar dacă azi se mai aude ici-colo cîte un glas sceptic, el este expresia unor reminiscențe de gîndire burgheză.

curs să se trateze problemele generale şi de bază ale pedagogiei, iar în tratarea lor să se concentreze atenţia asupra problemelor legate de învăţămîntul din clasele I—VIII, tratîndu-se mai aprofundat temele:

a) *Şcoala generală de 8 ani* şi funcţiile ei instructiv-educative.

b) *Elevul de vîrstă şcolară mică şi mijlocie*, caracterul şi dezvoltarea lui psiho-fizică, inclusiv motivele şi mobilele lui la învăţătură.

c) *Procesul de instrucţie* din această şcoală şi unitatea dintre *instrucţie* şi *educaţie*; principiile instructiv-educative speciale, ca de exemplu: principiul predării temeinice a noţiunilor de bază, evitîndu-se predilecţia pentru mult şi pentru mărunţişuri, care duce la o cultură superficială; principiul *repetiţiei*, ştiind că repetarea pentru consolidarea cunoştinţelor nu este la nici o vîrstă atît de necesară ca aici, pentru a realiza o adevărată *cultură de bază, o cultură-fundament* care rămîne toată viaţa; principiul *valorificării*, acela de a forma pe elevi pentru judecăţi de apreciere a valorilor, dîndu-le criterii de apreciere şi dezvoltîndu-le dispoziţii vii, afective, pentru marile valori intelectuale, morale, estetice etc.

d) *Procesul de educaţie* din această şcoală, cu studiul problematicii respective: scop, sarcini şi metode de lucru. Aici trebuie tratate cu deosebită grijă teme ca: *dezvoltarea* capacităţilor mintale ale elevilor, durata de *latenţă* pentru dezvoltarea lor şi pentru formarea priceperilor şi deprinderilor, apoi *tehnica pedagogică* a formării convingerilor etc.

e) *Profesorul acestei şcoli* şi legile pedagogice ale reuşitei muncii lui (de exemplu, cine predă bine, educă — totodată; cel care disciplinează, pregăteşte bine pentru instrucţie ş.a.m.d.).

Pe lîngă un curs de pedagogie generală, motive serioase reclamă în aceste institute şi un curs de istoria pedagogiei (universale şi romîneşti), conceput însă ca *pedagogie istorică*. Aceste motive sînt: 1) necesitatea de a asigura viitorului profesor posibilitatea să cunoască noţiunile, concepţiile, principiile, sub raportul genezei şi evoluţiei lor, pentru a da tinerilor un orizont pedagogic mai larg şi o înţelegere critică; 2) necesitatea de a oferi viitorilor profesori exemple de mari vieţi de educatori, un izvor de *bogată experienţă* de şcoală şi de viaţă; 3) necesitatea de a marca lupta maselor populare pentru şcoală şi cultură, scoţînd concluzii şi *stimulente* pentru viaţa pedagogului de azi, cunoscut fiind faptul că lupta pentru lumină şi progres a marilor pedagogi, filozofi şi oameni de şcoală, poate impresiona şi dinamiza forţele sufleteşti ale tinerilor candidaţi la profesorat. Un curs de istoria pedagogiei pentru studenţii acestor institute este atît de necesar ca şi cursul privind istoria unui popor pentru educaţia patriotică a tineretului său. Dar, subliniem — o istorie a pedagogiei concepută ca *pedagogie istorică*, adăugînd şi pedagogia romînească, tratată nu în capitole izolate, ci în corelaţie cu istoria pedagogiei universale, cu sublinierea a ceea ce are ea original, a elementelor proprii.

Un astfel de curs ar trebui să mai ţină seama şi de profilul facultăţilor, ca de exemplu, la filologie să sublinieze cu precădere ideile pedagogice din operele literare, de la Homer şi pînă azi, inclusiv dezvoltarea studiilor de limbă şi literatură ca obiecte de învăţămînt. Îndeplinind aceste condiţii, un atare curs de istoria pedagogiei ar putea aduce mari foloase pregătirii unor viitori şi buni profesori.

Procesul instructiv-educativ din institutele pedagogice este, în linii generale, același ca și în celelalte institute de învățămînt superior — un proces de *predare* (de instruire), de *educație* și de cercetare *științifică*, inclusiv de pregătire a tinerilor ca cercetători științifici. În *special*, el se diferențiază de procesele din celelalte instituțe superioare, potrivit cu rolul lui specific: formarea de *profesori*, care *dau cultură* și fac *educație*. De aici decurg însemnate consecințe și anume: întrucît studenții acestor instituții sînt chemați — ca viitori profesori — să predea elevilor cultura *generală de bază*, procesul instructiv e chemat să dea studenților *chintesența* științei și să-i pregătească pentru a putea deosebi *esențialul* și *principalul* de secundar. Întrucît școala noastră generală ca școală a întregului popor are datoria de a-și pregăti elevii ca *buni cetățeni*, prin cultură generală, urmează ca studenții să fie pregătiți în acest sens, căci ei au datoria de a face învățămînt în direcția acestui important scop.

Deoarece școala generală de 8 ani are ca principal scop pedagogic dezvoltarea multilaterală a personalității școlarului, cadrele didactice de la institutele pedagogice au obligația de a explica și preciza studenților: conținutul, metodele și mijloacele prin care ei pot contribui la realizarea acestui scop, predînd în specialitate.

Datorită faptului că cercetarea și propagarea științei, tehnicii, artei etc. sînt două sarcini însemnate ale institutelor pedagogice, procesul pedagogic trebuie să formeze la tineri dorința de a face cercetări și de a răspîndi știința în mase.

În concluzie, procesul instructiv-educativ din aceste institute este un proces complex, care reclamă o atmosferă de avînt, de entuziasm. Aici totul duce la cerința de a asigura acestor institute, cadre didactice cu o temeinică pregătire și cu calități pedagogice deosebite.

Metodele didactice și de educație. În principiu, în aceste institute pot fi folosite aceleași metode *didactice* și *educative* ca în toate celelalte institute de învățămînt superior, însă cu unele diferențieri impuse de specificul lor.

Prelegerile trebuie să asigure transmiterea *chintesenței* științei. În prelegeri trebuie să se folosească exemple potrivite, pentru a le trezi studenților *conștiința* datoriei lor de profesori de o anumită specialitate, cît și sentimente vii de dragoste pentru rolul de profesori-pedagogi. Este bine apoi ca prelegerile să fie pentru studenți *un model viu* de expunere ordonată, cu finalitate pedagogică clară, cu fond științific autentic și să fie expuse cu talent didactic.

Seminariile trebuie să constituie activități legate strîns de conținutul și de finalitatea pedagogică a prelegerilor. În plus, mai mult decît prelegerile, ele trebuie să fie folosite pentru prelucrarea materiei predate, pe linia influenței instructiv-educative, pentru pregătirea viitorului profesor de la școala generală de bază.

În mod analog trebuie să fie folosite *activitățile de laborator* și *lucrările practice* cu studenții. O dată cu executarea lucrărilor practice, trebuie să aibe loc și pregătirea studenților pentru activitatea de laborator și pentru lucrările practice, așa încît absolventul numit la o școală generală de 8 ani, să poată efectua cu precizie lucrările cerute.

Un loc important, dar specific, îl pot ocupa și orele de consultații și excursiile, care pot contribui la instruirea și la dezvoltarea atașamentului față de profesiunea de profesor la școala generală de 8 ani.

De asemenea, un rol însemnat în pregătirea acestui profesor îl pot exercita *practica în producție* și *practica pedagogică*. În legătură cu ultima, socotim util să facem unele precizări. Institutelor pedagogice, care abia de trei ani dau absolvenți, li s-a adus obiecțiunea că ele ar pregăti pe studenți numai ca profesori pentru școlile generale de 8 ani, de la orașe, că absolvenții lor ar ezita să meargă în mediul rural. Obiecția, care a fost adusă mai înainte și „Academiilor pedagogice", reclamă o acțiune complexă de rezolvare a acestei probleme, acțiune la care practica pedagogică poate ajuta mult. Determinați atît de acest fapt, cît mai cu seamă de importanța acestei practici, considerăm necesare următoarele :

— *practica pedagogică* să fie concepută ca *metodă de studiu,* pe teren, a procesului instructiv-educativ și nu numai ca o simplă ucenicie ;

— *practica începătoare,* să fie concepută sub formă de studiu intuitiv, pe bază de vizite în școli-model, la sate și în orașe, cu asistare la lecții, pentru a pune pe studenți în contact direct cu realitatea vieții școlare și pentru a le trezi curiozitatea cunoașterii școlii și a activității ei ;

— *practica de durată* să fie concepută ca studiu, exerciții, sub forma unui *minimum* de două săptămîni de practică, în care studenții ultimului an de studii sînt repartizați la școli, pe materii de studii, ca să îndeplinească toate obligațiile didactice, dezvoltîndu-li-se convingerea că activitatea didactică-educativă din școală este foarte importantă * ;

— *practica complexă* de circa 4 săptămîni, cînd studenții sînt antrenați în școli, la orașe și la sate, la tot felul de activități școlare și extrașcolare (didactice, metodice, organizatorice, la munca cu pionierii, la ședințe cu părinții și la ședințe culturale). Această practică înseamnă, în fond, pentru student, un efort pentru a rezolva multe probleme și chiar un efort față de el însuși, pentru a deveni harnic, energic, studios și punctual **.

Alături de aceste metode didactice, dată fiind importanța scopului procesului instructiv-educativ din institutele pedagogice — formarea unui profesor-pedagog — găsim necesar să fie folosite și alte metode, chiar și unele din acele metode care reprezintă elemente progresiste din moștenirea pedagogică a unora din vechile școli normale, așa cum a fost Școala normală „Vasile Lupu" din Iași ș.a.

Găsim necesar să fie folosite, îndeosebi, următoarele metode :

— *Metoda serbărilor școlare* în institute, ca o cale potrivită pentru pregătirea studenților pe linia activității lor viitoare de profesori-propagandiști culturali și de educatori ai satelor patriei.

— *Metoda acțiunilor cultural-educative în orașe și la sate,* organizate și desfășurate în localurile școlilor sau ale căminelor culturale. Aplicarea acestei metode favorizează cunoașterea unor cercuri sociale mai largi, îndepărtînd acea limitare afectivă a unora numai pentru orașul în care

* Lecțiile ținute să fie urmate de analiza lor critică.

** Aceste activități trebuie să fie urmate de *dări de seamă, de analize critice* etc.

se află institutul său pedagogic etc. În plus, acțiunile respective reprezintă adevărate exerciții pentru activitățile cultural-educative care-i așteaptă pe studenți.

— *Metoda unor excursii speciale cu studenții în țară* (în diferite localități), pentru a încerca în mod viu sentimentul dragostei de țară și de popor. Astfel de excursii pot fi mai fructuoase ca impresii și totodată un prețios izvor de amintiri, atunci cînd sînt organizate bine.

— *Metoda excursiilor de cercetare științifică* și de colectare de material științific (arheologic, geologic etc.) poate oferi ocazii excelente de pregătire a tinerilor studenți pentru cercetări științifice.

Cadrele didactice de la institutele pedagogice de trei ani, în principiu, urmează să reprezinte ceea ce sînt cadrele didactice de la institutele de învățămînt superior. În schimb, privind problema în mod *special,* aceste cadre urmează să probeze calități necesare pentru a acționa în mod corespunzător cu scopul specific și cu sarcinile institutelor pedagogice.

Analitic, lucrurile stau în felul următor: știind că pe tineri îi educă în primul rînd *exemplul* viu privind pregătirea științifică și ținuta, conchidem în mod logic că opera de a pregăti profesori-pedagogi o pot face cu succes acele cadre didactice care pentru studenți sînt un exemplu viu de profesori care posedă știința și ținuta de profesori-pedagogi. Mai departe, dacă școala de bază are nevoie de profesori care să formeze cetățeni de tip nou, institutele pedagogice de trei ani au nevoie de cadre, care să acționeze cu convingere pentru a forma pe profesorii necesari societății socialiste.

Întrucît aceste institute au obligația de a asigura studenților o anumită formație, o anumită fizionomie morală-spirituală, care, la rîndul ei, reclamă o influență educativă *de durată,* ele au nevoie de cadre didactice *stabile,* legate sufletește de institut și de tineretul studențesc, gata permanent să-l ajute și să-l îndrumeze.

III. **Institutele pedagogice și cercetarea științifică.** Cercetarea științifică exercită influențe foarte însemnate asupra celui care o practică. Cercetătorul, o dată cu faptul că adună multe cunoștințe, capătă o anumită prospețime spirituală, o vioiciune și o spontaneitate deosebită, iar pe plan pedagogic el devine, în general, mai apreciat. De aceea, este foarte bine ca cercetarea științifică să înflorească din plin și în institutele pedagogice de trei ani.

Dar problema care se pune este următoarea: Cum să se desfășoare cercetarea? În ce direcție? Întrebare deosebit de interesantă, care nu trebuie rezolvată în mod arbitrar, după formule cunoscute — „așa cred eu", „părerea mea este" —, ci în lumina unor date precise. Care pot fi ele?

La o privire atentă a cercetărilor și a cercetătorilor, iese în evidență următorul fapt: *s-a creat* tradiția ca să existe o relație între cercetare și domeniul de experiență și de viață al cercetătorului. Într-adevăr, există o strînsă relație între studiile medicilor și domeniul lor de experiență și de viață, la fel între cercetările naturaliștilor, fizicienilor etc. și domeniul lor de experiență și de viață. Aceste constatări duc în mod logic la con-

cluzia : cadrele didactice de la institutele pedagogice de trei ani trebuie să procedeze în mod analog şi anume să selecţioneze teme legate de realitatea şcolară, de cîmpul lor principal de experienţă şi de viaţă. Dar, oricăror institute de învăţămînt superior, inclusiv celor pedagogice de trei ani, le revine datoria de a forma pe studenţi şi ca cercetători ştiinţifici. În această ordine a lucrurilor cadrelor didactice le revine obligaţia să facă studenţilor *educaţie ştiinţifică* şi să le dezvăluie cîmpul de probleme de cercetat potrivit cu pregătirea lor.

Educaţia ştiinţifică constă din mai multe acţiuni : a *antrena* studenţii pentru a pune probleme, pentru a aduna fapte, exemple, pentru a face raţionamente şi a lua atitudini ştiinţifice ; a *preda* studenţilor metodele de cercetare ştiinţifică, lămurindu-i cum să aleagă şi să fixeze o problemă, cum să facă observaţii sistematice, experimente, anchete, statistici, ipoteze, generalizări, cum să stabilească determinarea cauzelor şi extragerea concluziilor etc. ; a *convinge* pe studenţi că munca ştiinţifică este şi o datorie morală, a-i entuziasma pentru munca de cercetare ştiinţifică, fie pe planul erudiţiei, examinînd diferite teze, pentru a le depăşi, fie pe planul cercetării de teren.

A doua sarcină — dezvăluirea cîmpului de probleme pentru studiu — cere cadrelor didactice o muncă deosebită, precum şi grija ca în orele de curs, de seminar sau de laborator să semnaleze studenţilor probleme noi, trezind în ei dorinţa de a le cerceta. E vorba de o strădanie grea, dar de mare preţ prin efectele ei binefăcătoare. Formaţi ca cercetători ştiinţifici, aceşti tineri vor încerca un sentiment de demnitate, de oameni cu prestigiu — stări de suflet cu un efect deosebit şi cu adînci repercusiuni în viaţa lor de profesori.

IV. **Perspectivele institutelor pedagogice.** Problema trebuie pusă pentru a încuraja cadrele tinere să se ancoreze cu curaj în viaţa acestor institute şi să prindă rădăcini adînci. În legătură cu această nouă problemă, să începem cu amintirea unor fapte adînc instructive. Cererea pentru înfiinţarea unei şcoli de învăţămînt pedagogic superior nu este nouă. Ea a fost exprimată — de peste trei decenii — de cadrele didactice ale şcolii de 4 ani, şi a dus la un întreg şir de „cursuri de vară" *, de ordin universitar. Partidul Muncitoresc Romîn, statul nostru, au dat satisfacere acestor cereri, care în trecut nu puteau fi realizate, înfiinţînd aceste institute. Aşa stînd lucrurile, o dată ce institutele pedagogice de trei ani sînt un fapt împlinit, ar fi greu de admis un act de renunţare la ele şi de reîntoarcere la vechea şcoală normală. De altfel, un astfel de gest ar veni în vădită contradicţie cu situaţia actuală, care cere pentru şcoala generală de bază profesori cu un nivel intelectual şi pedagogic ridicat.

Altă ipoteză — aceea ca institutele pedagogice de trei ani să fie înglobate sau înlocuite de universităţi, care să-şi asume răspunderea pregătirii cadrelor didactice ale şcolii generale de 8 ani — nu pare posibilă, fiindcă universităţile au specificul lor. Socotim chiar că se va ajunge la con-

* Cadrele didactice au organizat singure aceste cursuri încă din anii 1933—1934, la Piatra-Neamţ, Iaşi, Oradea etc.

cluzia ca și pregătirea cadrelor școlii medii să fie trecută toată pe seama unor institute transformate în acest scop, din institute pedagogice de trei ani, în altele de cinci ani. Însă, fie că institutele pedagogice vor funcționa numai cu trei ani, fie că se vor realiza și institute cu cinci ani, un fapt apare cu evidență: necesitatea ca ele să se organizeze și să funcționeze orientate ferm de scopul și către scopul pentru care au fost întemeiate.

Pentru aceasta, conducerea institutelor și cadrele didactice au datoria de a acționa în mod eficient pentru a asigura acestor institute caracterul lor de învățămînt superior, un caracter de *esență pedagogică*.

În același scop, aceste institute trebuie întărite temeinic, dîndu-se o mare atenție *calității lor*. Considerăm că pentru a obține un înalt grad calitativ s-ar impune ca, în loc de a porni deodată cu multe facultăți de fiecare institut, să avem institute cu mai puține facultăți, dar care să posede cadre foarte bine pregătite și selecționate, și poate cu un număr mai mic de studenți (circa 300—400), pentru ca aceștia să poată fi cît mai bine cunoscuți și educați, știind cît de eficient poate fi un contact direct între conducere și profesori, pe de o parte, și studenți, pe de altă parte.

Unele concluzii și propuneri. Dintr-o privire retrospectivă, asupra a tot ce s-a arătat mai sus, se pot degaja unele concluzii și propuneri.

Privitor la *concluzii*, menționăm că se desprinde clar ideea că institutele pedagogice de trei ani reprezintă școli de învățămînt superior, cu scop și sarcini specifice, avînd a îndeplini un rol propriu — formarea de profesori-pedagogi pentru școala generală de bază a întregului popor.

În cadrul lor, întreaga activitate urmează să se desfășoare, în ansamblu, ca în orice institut de învățămînt superior, iar în amănunt, în lumina ideii de „pedagogie", așa cum în institutele politehnice se desfășoară în perspectiva „tehnicului".

În aceste condiții, orice încercare de a le trata ca dublete ale universităților este dăunătoare, după cum orice acțiune a profesorilor de a rămîne la scopul și la sarcinile generale ale învățămîntului universitar este greșită.

De asemenea, facem următoarele *propuneri*: deoarece scopul și sarcinile institutelor pedagogice de trei ani nu sînt încă bine cunoscute de toate cadrele didactice, propunem ca ele să fie studiate mai temeinic. Totodată, întrucît pînă astăzi o parte din sarcinile acestor institute n-au fost încă suficient precizate, trebuie să fie cercetate cu atenție, valorificîndu-se, în mod critic, experiența, tradițiile progresiste ale vechilor școli normale și ale seminariilor pedagogice.

În același scop, găsim că ar fi deosebit de utilă organizarea unei „săptămîni pedagogice a institutelor pedagogice", ca schimb de experiență și de discuții cu privire la mai buna lor organizare și funcționare. Apoi, ar putea fi de folos o publicație pentru școala generală de bază pentru învățămîntul public, în vederea studierii problemelor ei speciale, inclusiv a acelora ale institutelor pedagogice de trei ani.

În sfîrșit, ar fi absolut necesar să se procedeze la elaborarea de *cursuri* corespunzătoare scopului instructiv-educativ al acestor institute, inclusiv a unui curs special de *pedagogie* și de *istoria pedagogiei*.

Ne exprimăm speranţa că, prin luarea în considerare a concluziilor şi propunerilor la care am fost conduşi de studiul de faţă, institutele pedagogice de trei ani vor deveni valoroase centre pedagogice de pregătire a profesorilor care să înalţe realizările şcolii generale de 8 ani, inclusiv cultura maselor populare din patria noastră.

ТРЕХЛЕТНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУТЫ И ИХ СПЕЦИФИКА

(Резюме)

Трехлетние педагогические институты, начавшие свою деятельность в 1959- ом году — сегодня их чже 14 — имеют свою специфику.

Являясь высшими учебными заведениями, у них тройная задача: преподавать *науку, технику и т.д.,* воспитывать *студентов и* вести научные исследования, *включая подготовку научных работников. Они обязаны развертывать свою работу в свете „педагогического характера", так как, например, технические институты направлены на „технический характер", а сельскохозяйственные — на „сельское хозяйство".*

Конечная цель *педагогических институтов состоит в формировании учителей-педагогов, факторов, передающих культурное богатство и организующих воспитание учащихся V—VIII-ых классов общеобразовательной школы.*

Для подготовки студентов предлагается применять учебно-воспитательные методы, общие во всех высших учевных заведениях, как и специфические методы — школьные праздники и вечера в институте, литературные и музыкальные выступления в домах культуры, экскурсии и др.

В заключительной части автор останавливается на некоторых выводах о работе педагогических институтов и делает предложения для усовершенствования подготовки будущих учителей.

LES INSTITUTS PÉDAGOGIQUES DE TROIS ANS ET LEUR SPÉCIFIQUE

(Résumé)

Les instituts pédagogiques de trois ans, fondés en 1959 et qui aujourd'hui sont au nombre de 14, ont leur spécifique propre.

En tant qu'instituts d'enseignement supérieur, ils remplissent une triple fonction, comme les autres instituts: enseigner la science, la technique etc., éduquer les étudiants et faire des recherches scientifiques (y compris former des chercheurs scientifiques).

Ayant une fonction spécifique, ces instituts sont obligés de déployer leur activité à la lumière des idées „pédagogiques", de même que, par exemple, les instituts techniques sont orientés par l'idée de „technique" et ceux d'agronomie par l'idée d'gronomie.

En l'espèce, leur but est de former des professeurs pédagogues, dans le sens de facteurs transmetteurs de culture et d'éducation aux élèves des classes V—VIII des écoles de culture générale, en utilisant à cet effet la quintessence de la science et de la pédagogie adéquate, celle qui étudie avec priorité l'écolier de bas âge et d'âge moyen, son instruction et son éducation.

En ce qui concerne la préparation des étudiants, l'article propose que l'on emploie non seulement les méthodes didactiques-éducatives communes aux instituts d'enseignement supérieur, mais aussi des méthodes spéciales (fêtes et réunions scolaires à l'institut, manifestations culturelles, littéraires, musicales etc. aux foyers culturels, excursions etc.).

Les cadres didactiques de ces instituts ont aussi la tâche d'entreprendre des recherches scientifiques.

L'étude se termine par des conclusions et propositions.

THE THREE-YEAR TEACHER TRAINING COLLEGES AND THEIR SPECIFIC CHARACTER

(Abstract)

Set up in 1959, the Three-Year Teacher Training Colleges (of which there are 14 now in Rumania) have special features, quite their own. Like all the other higher educational establishments, they have a triple function, viz. to teach *science and technology, to* train *students, and to* carry out scientific research, *including the training of research workers. Typically theirs is the fact that they concentrate on education, in much the same way as the engineering institutes concentrate on technology, and those of agronomy on farming. It is their task to train* practising teachers and educationalists *who should teach and concurrently educate the pupils in forms 5—8 of the secondary schools through correct scientific and educational methods, specially adapted to children in the low and middle-age group.*

For the training of students, the article recommends the use of both the teaching methods that are common to all higher educational establishments, and of such special methods as school festivals, musical evenings, literary soirées, trips, etc.

The teaching staff of the Teacher Training Colleges are also engaged in research work.

The article ends with conclusions and suggestions.

UNELE CONSIDERAȚII ÎN LEGĂTURĂ CU DETERMINISMUL ÎN PEDAGOGIE

BERNARD GRIGORIU și *DIDINA BĂRBULESCU*
Candidați în științe pedagogice

Mai mult ca oricînd, astăzi, progresul științei contemporane la care asistăm și care lărgește considerabil sfera de cunoaștere a omului, obligă fiecare știință în parte să se întoarcă și asupra felului cum ea gîndește, asupra instrumentației sale de investigație, asupra problemelor metodologice.

Și pedagogia, ieșind dintr-o anumită izolare, încearcă să se alăture cursului pe care l-au luat celelalte științe și în lumina materialismului dialectic să-și perfecționeze inventarul teoretic, aparatura ei de cercetare.

Una din problemele fundamentale asupra căreia trebuie să stăruie gîndirea pedagogică este aceea a determinismului, cu atît mai mult cu cît ea reprezintă unul din momentele cele mai importante ale legității în știință.

Desigur, determinismul are un caracter universal, dar în lumea fenomenelor sociale, parcă fenomenul educativ grăiește de la prima vedere și în forma cea mai reliefată despre determinism. Reducînd, prin convenție, la o schemă elementară problematica acestei științe și anume influența dirijată, dictată de un scop obiectiv în vederea obținerii unui anumit rezultat, pedagogia se impune în structura ei elementară ca o știință prin excelență deterministă, dacă putem să ne exprimăm astfel.

Cu privire la determinism, este în prealabil necesară o distincție între determinismul idealist obiectiv, determinismul idealist subiectiv și indeterminismul declarat. Idealismul obiectiv nu neagă determinarea lucrurilor, dar o consideră dependentă, în cele din urmă, de un factor spiritual impersonal. Negînd autodeterminarea lumii materiale, determinismul idealist obiectiv se dovedește a fi un pseudodeterminism, impropriu cercetării științifice. Determinismul idealist subiectiv este mult mai aproape de indeterminism prin fundamentul lor comun : negarea legilor și a cauzalității obiective, afirmarea domniei absolute a întîmplării.

În opoziție cu determinismul idealist și cu indeterminismul declarat, determinismul materialist se caracterizează prin demonstrarea autodeterminării obiective a lumii materiale. Deși a jucat la timpul său un rol

pozitiv în lupta cu finalismul și cu determinismul idealist obiectiv, determinismul materialist mecanicist a rămas vulnerabil prin reducerea tuturor formelor de determinare la relații cauzale de tip mecanicist.

Determinismul materialist-dialectic este superior tuturor formelor anterioare de determinism materialist, prin aceea că evidențiază existența obiectivă și acțiunea faptului întîmplător, interacțiunea dintre necesitate și întîmplare, varietatea calitativă a legăturilor cauzale și a tipurilor de explicație legică.

Concepția materialist-dialectică a determinismului reprezintă pentru orice domeniu de cercetare, inclusiv pentru cel pedagogic, un important principiu metodologic și progresul pedagogiei este condiționat de incorporarea organică a acestei metode de gîndire.

De la primele manifestări mai sistematice de constituire a acestei discipline care este pedagogia, s-a simțit efortul gîndirii îndreptat în direcția dezvăluirii unei ordini deterministe în educație. În maniera de a diserta a acelor timpuri, toată construcția logică a „Marii Didactice" a lui Comenius urmărește să descopere ordinea deterministă a fenomenului educativ. „Temelia reorganizării — scrie Comenius la începutul capitolului al XIII-lea din „Marea Didactica" — este ordinea strictă în toate.

Dacă examinăm aceia ce conține lumea în organismul ei, pînă în cele mai mici părți, vom afla că nu e nimic altceva decît *ordinea*, adică împărțirea regulată a lucrurilor, atît a celor superioare, cît și inferioare, atît a celor mari, cît și a celor mici, atît a celor asemănate, cît și a celor neasemănate, după loc, timp, număr, măsură, greutate și după cum e potrivit pentru fiecare. De aceea au și numit unii *ordinea* foarte bine și nimerit *sufletul lucrurilor*" [1].

Atît în denumirea, cît și în conținutul capitolului, termenul de „ordine" (ordo) este folosit de Comenius nu în sensul lui obișnuit, ci în acel filozofic și vrea să însemne dependența deterministă a fenomenelor. Ideea centrală este aceea a naturii formative care, reflectîndu-se în spiritul uman, grație paralelismului omului cu natura, antrenează prin ordinea sa însuși procesul educativ. Este ordinea lucrurilor care constituie fundamentul procesului educativ. Educația face corp comun cu procesul formativ care animă toate ființele și nu este decît un aspect al acestei vaste dezvoltări. Astfel, Comenius, renunțînd în bună măsură la modalitatea silogistică de a ajunge la adevăr caracteristică scolasticii, invocă ordinea noii lumi descoperită de oamenii Renașterii — lumea naturii — și o extinde și asupra educației, promovînd ideea unei societăți sub specie educationis.

Și la Pestalozzi întîlnim în mod constant efortul de a stabili determinismul riguros al fenomenului educativ. El aspiră la o pedagogie așezată pe un teren solid, care să asigure un învățămînt productiv, infailibil, independent de calitățile celui care mînuiește acest mecanism. Viciul fundamental al practicii educative, constată Pestalozzi, este că ea a pierdut

[1] Jan Amos Comenius, *Didactica Magna*, Edit. „Casa școalelor", București, 1921 — traducere de P. Gîrboviceanu.

suportul natural și este de aceea profund impregnată de artificialitate. Această situație periculoasă va înceta „...cînd toată puterea educației se va întemeia pe potrivirea acțiunii și efectelor ei cu efectele esențiale ale naturii însăși" [2].

Este vorba de cunoscuta intenție a lui Pestalozzi, care însuflețește întreaga sa operă, de a mecaniza educația. Ideea acestei mecanizări este relativ simplă — dezvoltarea consecventă, aproape ritmicizată, a facultăților psihice, prin exerciții corespunzătoare, care să asigure, ca un rezultat imediat, activizarea armonică, progresivă a psihicului, în toate posibilitățile lui de expresie. La fiecare grad de dezvoltare este obligatorie atingerea unui anumit nivel de dezvoltare. Cunoștințele trebuie să fie descompuse în articulațiile cele mai elementare sub forma unor serii riguroase și progresive de exercițiu. Dar impulsul, cauza principală în această relație, o constituie niște forțe interioare, gata constituite, care ca un cilindru de mașină așteaptă apăsarea din afară pentru a se declanșa.

Ideea mecanizării educației este preluată mai tîrziu de Herbart, numai că, în acest caz, resortul principal al mașinii nu mai este autodezvoltarea, ci apercepția. Însă, în același timp, dacă la Pestalozzi, în pofida concepției sale idealiste, se simte pulsul practicii educative, determinismul răsturnat de factură idealistă, deci un pseudodeterminism, este mai evident în pedagogia lui Herbart, elaborată în structura ei principală pe cale deductivă din tezele unei etici idealiste, impuse în mod autoritar experienței vii, pedagogice.

După maniera de gîndire kantiană, nu este necesar să se caute criteriul adevărului în afară de rațiunea omenească, care are inclus acest criteriu în ea însăși ; folosind această teorie se tindea ca formele imuabile și rigide ale rațiunii să impună o falsă ordine deterministă procesului viu al învățămîntului.

O poziție înaintată în susținerea determinismului materialist în psihologie și pedagogie a avut cunoscutul om de știință romîn din a doua jumătate a secolului al XIX-lea — Șt. C. Michăilescu. La nivelul de dezvoltare a gîndirii omenești din acele timpuri, el pretindea științelor mai sus amintite să se concentreze mai mult asupra aspectului explicativ, neglijat în dauna celui descriptiv empiric. „Care este cugetătorul — scrie Șt. Michăilescu — care ar dori să se mărginească la cunoștința empirică și imediată a fenomenelor, fără a se ridica la cauze, la raporturile dintre fenomene și să constituie adevărata știință, adică aceea care cuprinde legile și principiile generale ale fenomenalităților" [3]. Trebuie izgonite, arată mai departe Șt. Michăilescu, din biologie, psihologie, infiltrate de aici și în pedagogie, formulele indeterministe ca „esența vieții", „forța vitală", „cauza ultimă" și „materia să fie restabilită în drepturile ce i-au fost atîta timp răpite" [4]. Numai prin această optică determinist-materia-

[2] H. Pestalozzi, *Cum își învață Gertruda copiii*, Editura universală, București, p. 137.

[3] Ștefan Michăilescu, *Omul ; Noscete ipsum*, Revista „Contemporană" nr. 6, 1874, p. 488.

[4] Șt. Michăilescu, *Introducere la psihofizică*, București, 1892, p. 66

listă educația nu mai poate fi privită ca un factor circumstanțial care scapă examenului analitic, ci ca agent modificator de primă importanță al naturii umane și care poate să fie supus analizei obiective.

În polemică cu pedagogia herbartiană, pedagogia experimentală, cu toată aparatura ei împrumutată de la științele biologice și cu toate rezultatele parțiale obținute, n-a putut să se așeze pe linia unui determinism adevărat, prin repudierea ideii de scop, prin nedelimitarea fenomenului psihologic de cel pedagogic și prin considerarea acestuia din urmă ca o proiecție a primului.

Cele mai multe teorii pedagogice de la începutul secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului al XX-lea au renunțat în mod premeditat la preocuparea de a găsi o ordine deterministă a fenomenului pedagogic. De inspirație directă bergsoniană, ele se recuză oricărei încercări de obiectivizare a cercetării pedagogice. „Psihologia experimentală — scrie în această privință Ad. Ferrière — e o știință admirabilă, nu vreau de loc s-o critic. Dar, ca orice știință, ea stabilește legi și o lege e tot ceea ce poate fi mai îndepărtat de o individualitate concretă“ [5].

După concepția instrumentalistă a lui Dewey, în lume domină contingența care este contrarie determinismului și de aceea știința poate furniza descripții, nu și explicații. Fenomenele sociale nu cunosc nici o legitate, nici o repetabilitate care să fie supusă unei determinări obiective. Totul este, după părerea lui Dewey, individual, unic, nerepetabil.

Dewey susține că deosebirea dintre realitate și gîndire este insesizabilă, că avem de-a face cu un torent neîntrerupt de senzații și că mediul exterior ca atare nu există decît ca o prelungire a acestui flux de senzații ; obiectele și fenomenele nu există în mod independent în afara conștiinței noastre, ci sînt doar aspecte, faze, situații ale aceluiași proces de integrare dintre senzațiile noastre și mediu, o „continuitate“ în spiritul căreia senzația este ceva care este și mediu, iar mediul, la rîndul său, este ceva care este și senzație.

Este inutilă deci — după părerea lui Dewey — orice încercare de distincție între lumea exterioară și lumea interioară, între factorul subiectiv și cel obiectiv, între biologic și logic. Subiectul cunoscător și realitatea cunoscută apar totdeauna împreună în această experiență. „Ceea ce în disputele filozofice — scrie Dewey — era împărțit în omul și lumea, în exterior și interior, în eu și noneu, în subiect și obiect, în individual și social, în particular și public — toate acestea în realitate sînt niște perechi în combinațiile vieții“ (J. Dewey and A. Bentley, *Knowing and the Known*, p. 108). De asemenea, Dewey arată că experiența pedagogică este și ea autentică numai atunci cînd în ea nu pătrund noțiuni, generalizări, cînd este deconceptualizată. Legătura cauzală, sistemul științei — dacă există așa ceva — viciază logica subtilă a instinctelor copilului. Munca omenirii generalizată în sistemul științelor vine în contradicție cu procesul creșterii naturale a copilului, singurul criteriu de măsurare a valorii instructive a școlii. În această viziune, desigur că grija pentru dezvăluirea unei logici deterministe în educație nu stă pe primul plan.

[5] Ad. Ferrière, *Școala activă*, traducere de I. G. Marinescu-Muscel, 1926, p. 51.

În ceea ce privește pedagogia existențialistă, în multe dintre variantele ei, așa cum o obligă doctrina ei fundamentală, respinge de la început orice determinism în educație. Se consideră că asupra individului se exercită influența unor factori eterogeni instabili și orice influență dirijată, orice încercare de planificare este inutilă, că nu există decît o singură realitate — a „existenței" individului — și această realitate este inaccesibilă unei cunoașteri pedagogice. Educația poate, după această concepție, în cel mai bun caz să netezească unele asperități ale conflictului dramatic dintre existența individului și mediul ostil.

Pe de altă parte, în sociologia educațională este absolutizat celălalt aspect și anume aspectul social; relația individual-general dispare, în sensul că individualul se dizolvă în general. În sociologia educațională, pedagogia nu apare cu o structură specifică independentă, ci ca un derivat al sociologiei. După această teorie pedagogică, educația apare numai exterioară pentru individ, ca o grefă aplicată unei naturi cu totul străine, încercînd în felul acesta să impună procesului de dezvoltare psihică a individului o altă ordine, inadecvată naturii acestui proces. Abandonînd preocupările unei pedagogii formative, această teorie se interesează cu precădere de adaptarea copiilor la o funcție predestinată, de asigurarea unei anumite omogenizări și standardizări, pe care trebuie să o realizeze școala de masă, și chiar — într-o anumită manieră contabilă — de randamentul imediat al investițiilor în domeniul educației.

În același timp, în opoziție cu această teorie, se impune, cu unele rezultate interesante, preocuparea elaborării unei pedagogii care să asigure un control mai apropiat, să dezvăluie unele regularități, să stabilească un diagnostic al procesului pedagogic.

Școala pregătirii „mîinii de lucru" a lui Herbert Spencer, precum și aceea a lui Dewey, cu cunoscuta ei lipsă de exigență în ceea ce privește aspectul intelectual, școală concepută ca depinzînd de organizarea tayloriste a muncii, este recunoscută a fi devenit anacronică.

Tendința obiectivă a producției industriale contemporane impune intelectualizarea multor profesiuni, o formație mai specializată pe plan tehnic și științific, la un nivel de instrucție mai înalt. În această ordine de idei, pedagogul englez Bantock, în lucrarea sa *Educația într-o societate industrială*, apărută la Londra în 1963, atrage atenția că la nivelul societății industriale moderne este nevoie de prezența unor aptitudini de expert. În locul vechiului tip de muncitor pus în mișcare de automatisme și impulsuri emoționale, „cultura modernă trebuie să formeze un expert profesional, să-l formeze pentru funcții specializate" [6].

Apărîndu-și mai departe, sub diferite forme, privilegiul de clasă în domeniul învățămîntului, burghezia nu mai privește, în general, ca mai înainte, educația ca pe o întreprindere deficitară, ci ca pe un factor direct și important al progresului economic și este împinsă să se preocupe de o chiverniseală mai atentă a potențialului școlar, în vederea unei mai bune rentabilități economice. Această împrejurare constituie una din cauzele

[6] G. H. Bantock, *Education in an Industrial Society*, Faber and Faber, London, 1963, p. 45.

importante pentru care influența diferitelor teorii „ale educației noi", cu cunoscuta lor lipsă de exigență în determinarea de legi și de anticipări ale procesului pedagogic și care s-au bucurat în primele decenii ale acestui secol de o largă audiență, să pălească simțitor.

Concomitent cu declinul teoriilor mai sus-amintite, se impune preocuparea de investigație a procesului pedagogic cu o instrumentație mai riguroasă, pe care o oferă statistica, teoria informației, cibernetica, în vederea dirijării mai eficiente a optimizării acestui proces.

În această ordine de idei, ne referim la pedagogia prospectivă care, în legătură cu unele consecințe ale evoluției producției moderne, încearcă unele analize interesante privind evoluția utilizării rezervelor intelectuale, a necesităților de formare și calificare de cadre. Desigur, aceste anticipări ale pedagogiei prospective de care vorbesc, printre alții, elvețianul Doetrens și francezul Pierre Jacard în condițiile orînduirii capitaliste nu pot avea decît caracterul unor pronosticuri și nicidecum al unei previziuni științifice; veritabilele aspecte valoroase ale acestei pedagogii își pot găsi terenul de aplicare numai în economia planificată a socialismului.

În aceeași ordine de idei, în vederea dirijării procesului pedagogic, tehnologia pedagogică a învățămîntului programat a adus după sine unele rezultate interesante, mai ales în S.U.A., dar — după cum remarcă Leontiev și Galperin — cercetările respective desfășurate explicit sau implicit într-o viziune behavioristă scapă din vedere procesul de asimilare a cunoștințelor. Se programează, arată cei doi psihologi mai sus citați, numai sistemul de influențe care se exercită asupra elevilor, pentru a se obține un anumit răspuns și nu activitatea mintală sau practică orientată în direcția elaborării răspunsului respectiv.

Desigur, cercetătorii din domeniul pedagogiei, din trecut și de azi, au putut să surprindă fapte, relații, să dezvăluie unele adevăruri parțiale, dar numai metodologia materialist-dialectică poate să ofere pedagogiei un instrument sigur și adecvat de cercetare.

În această lumină, au fost soluționate multe probleme teoretice fundamentale ale pedagogiei și s-a răspuns la obiecțiuni care se reiau și astăzi și care contestă caracterul de știință al pedagogiei. Este vorba — printre altele — de vechea obiecțiune pe care o întîlnim și la Hubert, care consideră că pedagogia se distinge prin aceea că n-are a rezolva în primul rînd decît probleme de scop, iar problemele de scop nu sînt de resortul științei, pentru că vizează nu ceea ce există, ci ceea ce ar trebui să existe. Sau, alteori se opun științelor care formulează reguli pentru practică, din categoria cărora face parte și pedagogia, științele care descoperă legități într-un domeniu sau altul al cunoașterii. Or, de mult timp, în filozofia materialist-dialectică s-a rezolvat problema raportului subiectiv-obiectiv în activitatea conștientă a omului. „Libertatea — observă Engels — nu constă în visata independență față de legile naturii, ci în cunoașterea acestor legi și în posibilitatea deschisă, prin acest fapt, de a le pune sistematic în acțiune pentru atingerea anumitor scopuri. Acest lucru este

valabil atît în ceea ce privește legile naturii exterioare, cît și pentru acelea care guvernează existența fizică și psihică a omului" [7].

Educația tinerei generații fiind prin esența sa o acțiune intenționată și sistematică de modificare a naturii umane — într-un sens prealabil determinat — postulează în mod necesar o anumită viziune despre om. Educația fiind fenomen social, scopul ei este o parte integrantă, ține de esența acestui fenomen, implică adeziunea la un anumit ideal educativ, istoricește determinat. Prin natura sa, scopul educației este subiectiv, exprimînd caracterul activ al conștiinței față de realitatea înconjurătoare, dar el are un conținut obiectiv, deoarece este impus de necesitatea istorică și nu este un produs arbitrar al conștiinței omului. În realitate — scrie V. I. Lenin — scopurile omului sînt generate de lumea obiectivă — o găsesc ca dată, ca prezentă. Dar omului *i se pare* că scopurile lui sînt luate din afara lumii, sînt independente de lume („libertatea") [8].

Pedagogia este o știință care dezvăluie legități care există oricum și pe care practicantul le intuiește, și totodată o știință care stabilește norme pentru a face intervenția educatorilor mai rațională. Faptul că pedagogia stabilește norme, că este o știință normativă nu-i stîrbește cu nimic din demnitatea științei. Într-un anumit fel așa face și medicina, unde recomandarea și administrarea tratamentului sînt precedate de un raționament care le organizează. Și în pedagogie încununarea cercetării se exprimă de cele mai multe ori în a arăta cum trebuie acționat și termenul de „trebuie" ne exasperează cîteodată — nu atît prin abuzul folosirii lui, ci mai ales prin caracterul lui, în sensul că unele norme nu sînt suficient fundamentate, caracterul lor legic nu este suficient demonstrat.

Avînd în vedere aceste două funcții pe care le realizează pedagogia și anume de cunoaștere și, pe această bază, de stabilire de norme pentru activitatea practică, ea are nevoie de un corp de principii, pentru că ele și normele derivate din aceste principii cuprind o bună parte din aspectul legic al procesului pedagogic. În pedagogie, prin natura sa specifică, mai mult decît în orice alt domeniu, cunoașterea nu înseamnă numai reflectare, surprinderea fenomenului așa cum este el, ci include în sine și decizia de a-l transforma și tocmai principiile pedagogice — ca cea mai largă generalizare a teoriei și practicii educative — dirijează acțiunea ca ea să se realizeze nu spontan, ci sistematic și eficient.

Caracterul obiectiv al legii nu se infirmă, ci el se afirmă din plin într-o știință a acțiunii optime, așa cum este pedagogia. „Acțiunea bună în sensul materialist-dialectic este bună prin concordanța ei cu scopul obiectiv, precum și cu datele obiective ale practicii umane" [9]. Tocmai din această cauză principiile reprezintă conceptul fundamental și specific al pedagogiei și nu este de loc întîmplător că marii pedagogi pe care i-a avut omenirea și-au concentrat în mod special eforturile stabilirii, precizării, amendării principiilor pedagogice.

---

[7] Fr. Engels, *Anti-Dühring*, Edit. P.M.R., 1952, p. 134.

[8] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, Edit. politică, București, 1959, p. 182.

[9] Stanciu Stoian, *„Logica" pedagogică și „logica" pedologică. Lupta lui A. S. Makarenko împotriva „logicii" fixiste pedologice*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964.

Dar, tocmai în acest domeniu al principiilor pedagogice mai există, încă neclarificate, note de subiectivism în determinarea și în ierarhizarea lor. De aceea, sîntem de părere că gîndirea teoretică pedagogică trebuie să-și concentreze atenția în direcția clarificării acestei probleme, pentru ca pedagogia să capete vigoarea deterministă corespunzătoare rolului pe care-l joacă în societatea socialistă.

Problema determinismului și — în ultima instanță — a legității capătă în societatea socialistă o pondere nemaiîntîlnită, deoarece socialismul înseamnă afirmarea unui tip nou de progres social, în care dezvoltarea predominant spontană, caracteristică celorlalte formații, cedează locul dezvoltării conștiente și unde problema formării omului capătă o importanță considerabilă.

In această privință, unii pedagogi din occident manifestă scepticism cu privire la caracterul determinist al pedagogiei, scepticism provocat de existența masivă a eșecului școlar. Desigur, fenomenul eșecului școlar este strîns legat și de un anumit stadiu de evoluție a pedagogiei. Dar, în primul rînd, el este o indicație cu privire la raportul dintre individ și societate. Este vorba — în primul rînd — nu de eșecul pedagogiei în general sau al individului, ci mai ales al societății care a generat un anumit sistem educativ și explicația acestui eșec aici trebuie căutată în primul rînd.

In această mișcare înainte, pedagogia are de depășit multe dificultăți. Este vorba, în primul rînd, de o știință tînără, care trebuie să cuprindă o arie foarte largă de fenomene diverse, eterogene, care se găsesc la interferența multor științe ce studiază omul ca persoană, ca organism, omul ca produs al istoriei și al naturii. Problema educației este un centru unde converg cele mai multe reflecții despre om. Fenomenul educativ este un fenomen foarte complex. Este vorba de faptul că educația este o acțiune a societății, dar în același timp faptele pedagogice nu sînt fapte exterioare conștiințelor între care se desfășoară acțiunea pedagogică și unde omul apare și ca subiect și ca obiect. Educația este o operă care se înfăptuiește și de subiect, nu este o grefă aplicată mecanic naturii umane. De aceea, unele legități ale procesului pedagogic, care cer o exprimare mai precisă, nu sînt formulate într-o formă obiectiv-cantitativă. In prezența acelorași factori obiectivi ai procesului pedagogic — planuri de învățămînt, programe școlare, manuale — se obțin rezultate diferite, din cauza intervenției elementelor care țin de subiectivitatea pedagogului, a elevilor, elemente care influențează puternic și care nu pot fi supuse măsurării, unui control diferențiat.

Educația este un fenomen cu o dinamică foarte bogată și vie, dar cu multe faze complexe, nesurprinse încă suficient pînă acuma de investigații. Singura fază a acestui proces cunoscută mai bine este aceea că știm ceea ce dăm la intrare — predarea, care asigură ca în procesul pedagogic elevul să studieze lumea, după modele gata făcute, deja create de omenire mai înainte. De aceea, se mai resimte în pedagogie faptul că ea se dezvoltă cu precădere la extremități. Adică, vrem să spunem că pedagogia operează teoretic cu categorii de o largă generalizare, de multe ori la nivelul generalizărilor filozofice și practic cu recomandări concrete. Structura intimă,

inventarul specific teoretico-conceptual, nu este încă bine pus la punct. De aceea, observăm, nu de puține ori, că legea în pedagogie se înțelege ca o cerință care se degajă pe cale deductivă din scopul educației sau este derivată din observații aproape exclusive asupra activității profesorului. Aceste dificultăți impun desigur un efort colectiv susținut în direcția îmbogățirii teoretice a pedagogiei, prin aplicarea creatoare a materialismului dialectic în studierea fenomenului educativ.

In legătură cu problema determinismului în pedagogie se poate observa că în diferite manuale, studii, persistă încă elemente ale unei viziuni determinist-mecaniciste, care se exprimă mai ales pe două planuri. In primul rînd, este vorba de faptul că determinismul mecanicist simplifică diversitatea de legături și le reduce la cauzalitate. Or, istoria științei arată că există o varietate de tipuri de legi : cauzale, funcționale, structurale etc. Avînd în vedere mai ales specificitatea fenomenului educativ, a explica acest fenomen numai prin dezvăluirea cauzelor, fără a determina urmările care provoacă și principiul organizației interioare a obiectului — structura — nu este încă suficient, pentru că este evident că este nevoie și de alte tipuri de explicații de ordin funcțional și structural.

Oricît de frecventă este explicația cauzală, ea nu poate să exprime decît un moment al interdependenței legăturilor în procesul dezvoltării și este necesar — cum arată Lenin — a analiza „caracterul multilateral și atotcuprinzător al legăturii universale pe care cauzalitatea nu o exprimă decît unilateral, fragmentar și incomplet" [10].

In al doilea rînd, este vorba de o anumită accepție a cauzalității. Categoria de cauzalitate este centrală pentru teoria deterministă. Uneori însă, în pedagogie această categorie este înțeleasă ca un raport rigid de succesiune univocă între cauză și efect. Se mai resimte și astăzi uneori această înțelegere mecanicistă a cauzalității în educație, ca un ecou al didacticii care s-a dezvoltat în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, în urma introducerii învățămîntului primar general și obligatoriu într-o serie întreagă de țări. Este vorba de o didactică care pune accentul exclusiv pe faptul exterior al comunicării, al transmiterii, unde profesorul vorbește și elevul ascultă și reproduce, profesorul comandă și elevul execută, de o pedagogie unde forța motrică este numai profesorul, de o didactică extensivă, care urmărește cu precădere integrarea pasivă socială și mai puțin obiective formative.

Nu este cazul să intrăm în analiza diferitelor urmări ale acestei tratări mecaniciste. Cu titlul numai ilustrativ, o să ne referim la cîteva situații.

Este vorba, în primul rînd, de faptul că în unele manuale, în unele studii de didactică și de metodică, procesul de însușire a cunoștințelor este astfel conceput, încît exclude de fapt motivația. Procesul de însușire începe cu perceperea lucrurilor și fenomenelor, ca și cum poate exista acțiune omenească fără motivație subiectivă. In al doilea rînd, cu toată varietatea metodelor de învățămînt, în fond asistăm la o anumită monotonie, în sensul că ponderea cade asupra metodelor de aceeași natură didactică,

[10] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, Edit. de stat pentru literatura politică, București, 1956, p. 128.

metode prin care se demonstrează elevilor adevărurile, și mai puțin asupra acelor prin care ei singuri pot să ajungă la adevărurile respective în procesul de însușire a sistemului științei.

În al treilea rînd, fenomenul autoeducație, care cade aproape sub simțurile noastre, a fost trecut multă vreme sub tăcere. Se știe că materialismul dialectic arată că pentru a înțelege un anumit raport trebuie să plecăm de la interacțiune. Interacțiunea este prezentă și cînd este vorba de fenomenul educativ. Este cunoscut faptul că influența pedagogică operează nu nemijlocit, ci mediat, prin activitatea copilului și printr-o serie de straturi ale diferitelor medii mai restrînse sau mai largi, în care se desfășoară viața elevilor și care numai printr-o anumită aderență pot să pună în mișcare un sistem funcțional al diferitelor mijloace de influențare.

Fără să facem analogii forțate, cibernetica ne poate sugera ideea fecundă în legătură cu rolul pe care trebuie să-l aibă autoeducația în procesul general educativ. În orice act conștient pe care-l săvîrșim ne interesează rezultatul acțiunii. În funcție de acest rezultat, aducem corective acțiunii noastre, primim informații prin rezultat, le prelucrăm după programul stabilit al acțiunii. Pedagogia, însă, a dezvoltat mai ales teoria comenzii și mai puțin o teorie a propagării recurente a informației. Golul acesta va putea fi completat cînd se vor dezvolta preocupările în direcția cercetării aspectului autoeducației, cînd se va cerceta opera de educație care se înfăptuiește și de subiect.

În altă ordine de idei, pedagogia, ca și alte științe mai vechi, trebuie să intensifice procesul de diferențiere interioară și, în același timp, procesul fuziunii cu alte științe înrudite, prin crearea unor discipline de limită. Acest fapt favorizează, după cum se știe, procesul de concretizare continuă a cunoștințelor, o apropiere de determinarea obiectivă a fenomenelor.

Astfel, întrucît formarea omului este determinată de împrejurările vieții, de educație, de propria activitate a individului, în studierea acestor probleme trebuie să se întîlnească diferite științe. Pedagogia este o parte a întregului, a sistemului de cunoaștere științifică, și de aceea pentru progresul ei este necesar să asigure legături cu mișcarea generală a științei, fapt care ridică mult potențialul ei teoretic.

În această privință, ne vom referi numai la o singură situație. Se știe că educația omului devine forța principală în dezvoltarea copilului numai atunci cînd procesul educativ este mijlocit de împrejurările de viață în care activează ; atunci procesul de educație devine regulator al relațiilor sociale și al forțelor lui. Dar diferitele medii mai restrînse sau mai largi, cu valențele lor educative, în care se desfășoară viața copilului, nu sînt încă suficient studiate. De aceea, este nevoie de preocupări în direcția dezvoltării unui capitol al sociologiei pedagogice.

În aceeași ordine de idei, psihologia trebuie să intre ca parte organică a cercetării pedagogice, legătura dintre aspectul psihologic și pedagogic fiind înțeleasă ca o legătură care există în însăși structura fenomenului educativ și nu ca o adiționare a două sisteme de cunoștințe.

О ДЕТЕРМИНИЗМЕ В ПЕДАГОГИКЕ

(Резюме)

В первой части статьи авторы указывают на то, что, начиная с первых попыток систематического создания педагогики как науки, чувствуется серьёзное усилие, направленное на выявление детерминистского порядка в мире воспитательных явлений. Кульминирующей точкой в этом усилии явилось применение и в педагогике метода диалектического материализма.

В этом свете устраняется возможность упрощения связей и взаимодействий, создается возможность развития в педагогике закономерностей структурального, функционального, генетического типа. Исходя из этого взаимодействия устраняетя понимание причинности в педагогике как простого соотношения последовательности между причиной и результатом (следствием); такое неправильное понимание вело к тому, что главное внимание уделялось внешним факторам, к развитию такой педагогики, которая считала преподавателя единственной движущей силой педагогического процесса.

Авторы подчеркивают необходимость усиления процесса внутренней дифференциации, а также слияния с другими науками.

CONSTIDERATIONS AU SUJET DU DÉTERMINISME EN PÉDAGOGIE

(Résumé)

Les auteurs montrent que depuis les premiers essais de constituer systématiquement la pédagogie, on a fait des efforts pour marquer un ordre déterministe dans le monde des phénomènes éducatifs. Le point culminant en ce sens, c'est l'introduction dans la pédagogie de la méthode du matérialisme dialectique.

La pensée matérialiste dialectique fait éviter la simplification des liens et des interactions et crée la possibilité de développer des lois pédagogiques du type structural, fonctionnel, génétique. Dans le même ordre d'idées et en partant depuis l'interaction, on évite la compréhension de la causalité en pédagogie comme un rapport de succession univoque entre cause et effet et par cela même l'accent que l'on met presque exclusivement sur la communication extérieure, sur une pédagogie qui considère le professeur comme la seule force motrice dans le processus pédagogique.

Les auteurs insistent aussi sur ce que la pédagogie doit intensifier la différenciation intérieure et, en même temps, la fusion avec d'autres sciences apparentées.

A FEW REMARKS ON DETERMINISM IN EDUCATION

(Abstract)

The authors show that ever since the beginnings of education as a science, efforts were made towards finding a deterministic order in educational phenomena, which culminated in the use of dialectical materialism in education.

This prevents an over-simple presentation of the connection between and interaction of phenomena, and favours the appearance in education of certain laws of a structural, functional and genetic type.

Similarly, this prevents the understanding of causality in education as a univocal succession of cause and effect.

The authors emphasize the fact that there should be an intensification of the process of inner differenciation in education, and amalgamation with allied sciences.

CU PRIVIRE LA PROCESUL EDUCĂRII DISCIPLINEI CONȘTIENTE LA ELEVI *

GHEORGHIȚA FLEANCU

În literatura pedagogică problemele privind metodica educației morale în școală dețin pînă în prezent un loc relativ mic, în comparație cu cerințele practicii în această direcție.

Disciplina conștientă, ca latură a educației morale, a constituit obiectul unor cercetări de dată mai recentă atît în țara noastră, cît și în alte țări. În cadrul acestora, procesul de formare a disciplinei conștiente este prezentat ca o acțiune unitară, în interiorul căreia distingem etapa însușirii noțiunii, a formării convingerilor respective și a formării obișnuințelor de conduită disciplinată.

În lucrarea noastră anterioară [1], pe baza unei cercetări de mai mulți ani, am insistat asupra fiecăreia din aceste etape, ca și asupra relațiilor dintre acestea, a legăturii dialectice dintre procesul formării noțiunilor, al educării convingerilor morale și cultivarea obișnuințelor de conduită disciplinată. În articolul de față, vom adînci unele aspecte insuficient avute în vedere de noi mai înainte, pornind de la faptul că, de obicei, etapa deosebit de importantă a desrădăcinării unor obișnuințe necorespunzătoare din punct de vedere al disciplinei se tratează sumar, trecîndu-se cu vederea că unele abateri disciplinare continuă să persiste, ca și faptul că în decursul școlarității apar și alte abateri disciplinare nesesizate în faza inițială de stabilire a nivelului de educație al claselor și elevilor.

Formularea ipotezei. În cercetarea noastră, am pornit de la faptul (demonstrat anterior) că procesul de formare a disciplinei conștiente în școala medie parcurge etapele însușirii noțiunilor morale, ale elaborării convingerilor și deprinderilor de conduită respectivă, în strînsă legătură cu constatarea abaterilor elevilor, cu descoperirea cauzelor acestor abateri și cu activitatea de corectare a conduitei lor. Am presupus, însă, acum că această particularitate nu este specifică doar muncii de început, ci întregului proces, deoarece, deși multe din lipsurile inițiale existente în disci-

* Comunicare ținută la sesiunea științifică a Institutului de științe pedagogice din decembrie 1964.

[1] *Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă, E.S.D.P., 1962*, scrisă în colaborare cu V. Radulian.

plina elevilor pot fi înlăturate, pe parcurs, alături de unele abateri care continuă să persiste, apar altele noi.

Metodica cercetării. În scopul verificării premisei de la care am pornit, am urmărit în decurs de patru ani școlari (între anii 1960/1961—1963/1964) colectivele claselor a XI-a (în total 10 clase) de la Școlile medii nr. 8 și nr. 21 din București. Am utilizat, de asemenea, unele date din cercetarea noastră anterioară desfășurată la Școala medie nr. 4 din Capitală și la Școala medie din Bicaz.

Metodele folosite în cercetare au fost: observația, unele măsuri experimentale, anchete, studiul documentelor școlare, convorbirile cu elevi și profesori, precum și metoda statistică.

Prezentarea și interpretarea datelor cercetării. Cu ajutorul metodelor de investigație amintite, am constatat că, din totalul de 322 subiecți cuprinși în cercetare în perioada începutului de an școlar, o bună parte a elevilor — 59,8% dovedeau înțelegere justă a noțiunii de *disciplină conștientă*, lucru reflectat în convingerile și în conduita corespunzătoare. Totuși, un procent ridicat — 41,1% elevi — au dovedit că prezintă abateri de la disciplină, datorită necunoașterii anumitor noțiuni etice, reprezentării incomplete ori denaturate a unor note definitorii ale noțiunii de disciplină.

De asemenea, s-a constatat că inițial 48% din elevi (procent în care se include și o parte din cei care înțeleg just noțiunea) manifestau abateri de la disciplină datorită unor cauze de natură afectivă: atitudinea nejustă față de profesori, față de părinți ori colegi, bravade, manifestări necorespunzătoare în ce privește amorul propriu și sentimentul de dragoste. La începutul anului s-au înregistrat și un număr relativ mare de abateri disciplinare provocate de anumite defecțiuni ale obișnuințelor de conduită morală.

Pe parcursul cercetării, sub influența sistemului de măsuri educative (discuții pe teme etice în cadrul orelor de dirigenție, analiza conduitei în careu și în ședințele U.T.M., o realizare mai bună a unității de cerințe a colectivului pedagogic și a unității de acțiune dintre școală și familie, exercitarea tuturor elevilor în funcții de răspundere și de execuție, sporirea exigențelor și aprecierea judicioasă a purtării elevilor etc.), colectivele studiate au marcat în ansamblu progrese evidente în ce privește nivelul disciplinei elevilor. Astfel, la ancheta organizată la sfîrșitul anului, numai 13% din elevi mai arătau încă o neînțelegere complet justă a noțiunii de disciplină și doar 19,6% mai săvîrșeau abateri datorită unor cauze de natură afectivă. Totuși, rezultă că și la sfîrșitul anului, care reprezintă în cazul nostru și încheierea școlarității prin examenul de maturitate, existau încă un număr oarecare de abateri de la disciplină, care nu se datorau necunoașterii noțiunilor etice.

Ne-am propus să aflăm cauzele mai adînci (și aceasta constituie elementul nou al cercetării prezentate) ale acestui fenomen, pentru a putea stabili în funcție de ele măsurile educative adecvate. Folosind metodele enumerate, am depistat cîteva din acestea și, pornind de la analogia existentă în ce privește unele aspecte ale procesului formativ al intelectualului și ale procesului educației morale, am stabilit următoarele:

1. O cauză importantă a persistenței abaterilor de la disciplină o constituie faptul că, în etapa însușirii noțiunilor etice, a cunoștințelor teoretice referitoare la disciplină, a caracteristicilor ei, a corelației ei cu alte noțiuni morale, greutatea cădea aproape exclusiv pe prezentarea și pe analiza cunoștințelor ca atare. Experiența a demonstrat că insuficient se insistă asupra *însușirii procedeelor, a metodelor de învățare, de asimilare, de care trebuie să facă uz elevii*. Prin procedeu sau metodă de lucru se înțelege o regulă sau o recomandare exprimată în cărți, ori de către profesori. De pildă, procedeul de a fi disciplinat în timpul lecțiilor se prezintă pe scurt astfel: „Ascultă explicația profesorului cu atenție și fă-ți însemnări asupra datelor mai importante; participă la dezbaterea problemelor anunțîndu-ți în mod civilizat dorința de a interveni, respectă atmosfera de lucru necesară colectivului în timpul orelor".

Însușindu-și procedeele de lucru, elevii înțeleg că a fi disciplinat nu înseamnă numai a-ți efectua conștiincios temele, ci a-ți însuși metodele cu ajutorul cărora poți adopta atitudinea disciplinată necesară, poți spori eficiența instruirii.

Înțelegerea acestui aspect al muncii schimbă atitudinea elevilor față de propria lor activitate, stimulează interesul pentru rezultatele personale și colective la învățătură.

Această concluzie a reieșit din următoarea situație: chestionați asupra cauzelor pentru care nu pot fi disciplinați la ore, mulți elevi au răspuns: „Nu putem sta ceasuri întregi fără a scoate o vorbă. Știm că disciplina ne cere să nu vorbim între noi la ore, dar nu putem. Cum să facem atunci ca să fim totuși disciplinați?"

Analiza atentă a acestei situații ne-a arătat că elevii cunoșteau cerința teoretică privind necesitatea menținerii liniștii la ore și că deci nu mai era nevoie să-i lămurim asupra acestui fapt. Ei nu știu însă cum, prin ce metode pot fi disciplinați, în condițiile firești, de altfel, de a discuta totuși în timpul lecțiilor. Rezultă că procedeul de lucru formulat de noi mai sus — a) ascultă atent explicația; b) ia notițe; c) participă la discuții organizat; d) respectă liniștea necesară colectivului — nu era suficient cunoscut și mai ales consolidat.

Într-adevăr, am constatat că unii elevi nu știu să asculte explicația, că iau notițe cu intermitențe, că se trezesc vorbind tare, întrerupîndu-și profesorii și comentînd fără tact răspunsurile colegilor etc. S-ar părea că procedeul de lucru formulat de noi conține amănunte pe care orice individ și le poate deduce pentru sine din cerința de ordin general de a fi disciplinat în timpul orelor. Desigur că stabilirea lor se poate efectua și pe cale independent-personală, dar nu putem fi siguri de aceasta. De aceea, este necesar ca profesorul și în special dirigintele să dezvăluie elevilor, o dată cu conținutul noțiunii de disciplină conștientă, și procedeele corespunzătoare prin care se asigură transpunerea în viață a acestei categorii etice.

Necesitatea însușirii acestor procedee de lucru reiese, mai evident decît în cadrul lecțiilor ținute în clasă, în decursul lucrărilor practice în laborator, pe terenul experimental al școlii, în cadrul activităților extrașcolare etc. De ce? Pentrul simplul motiv că aceste forme de activitate

sînt mai puțin frecvente în procesul de învățămînt decît lecția și pentru că implică procedee de lucru diferențiate de cele obișnuite la lecții, pe care elevii adesea nu le cunosc în suficientă măsură.

2. Este cunoscut că, în procesul învățării, elevii, însușindu-și un sistem de noțiuni științifice, își însușesc concomitent și procedeul de stabilire a legăturilor necesare între diferitele noțiuni. Experiența ne-a arătat, după cum am văzut, că un proces intelectual similar are loc și în cazul noțiunilor morale. De exemplu, elevii stabilesc legături între disciplina școlară și caracteristicile ei, între atitudinea disciplinată a diferiților indivizi, între caracterul conștient al disciplinei și voință, între disciplina personală și colectiv etc. A reieșit că și în sfera educației morale (respectiv în domeniul educării disciplinei conștiente) *procedeele de stabilire a legăturilor se realizează prin lărgirea caracterului sistematic în stabilirea noilor legături și prin restructurarea mai largă a legăturilor anterior formate.*

Prin lărgirea caracterului sistematic am avut în vedere atît extinderea înțelegerii și aplicării regulilor de purtare pentru elevi de la lecție la recreație, de la circulația pe stradă și cu autovehicule la vizitarea unei expoziții ori la participarea la o excursie colectivă, cît și lărgirea legăturilor dintre noțiunea de disciplină și alte noțiuni morale. Și în mod empiric aceste legături se lărgesc treptat, dar nu cu accelerația necesară și uneori nici cu corectitudinea respectivă.

Investigațiile noastre au relevat faptul că uneori aceste legături se stabilesc greșit. De exemplu, relația dintre disciplină și politețe a fost incorect realizată la un elev de clasa a XI-a. Obișnuit cu cerința ca elevii să nu contrazică în mod ofensator persoanele adulte, I. T. afirmă că el nu poate fi disciplinat în unele magazine unde vînzătorii se adresează nepoliticos cumpărătorilor. La fel, M. L. arăta că nu poate fi disciplinat pe stadion, cînd unii arbitri „strică jocul". Despre ritmul insuficient de rapid în care se stabilesc legăturile dintre noțiunile morale vorbesc, de pildă, exemple în care un elev se duce în timpul unei excursii să viziteze pe cineva din localitatea aflată în trecere, fără să-și pună problema că întregul colectiv îl așteaptă, sau în care un elev din echipa de baschet a școlii lipsește de la competiție fără motive serioase, negîndindu-se la efectul acestui act al său asupra colectivului. De aceea, lărgirea legăturilor dintre disciplină și alte noțiuni etice trebuie să se desfășoare în mod sistematic, continuu. Am realizat acest obiectiv mai ales cu ajutorul orelor de psihologie, insistînd pe rînd asupra relațiilor dintre disciplină și memorie, dintre disciplină și voință, dintre disciplină și simțul datoriei, colectivism, prietenie și altele. Am făcut exerciții de analiză a unor fapte de conduită, pentru a le forma elevilor deprinderea de a stabili legături directe de genul: „Un elev trebuie să dea dovadă de disciplină în diferitele împrejurări din viața colectivului" și, restructurînd ulterior relațiile, legături inverse de genul: „Într-o anumită împrejurare din viața colectivului elevii dovedesc manifestări diferite din punct de vedere al disciplinei".

Restructurarea legăturilor se realizează și spontan, în decursul acumulării experienței personale, dar, îndrumat, acest fenomen duce la spo-

rirea eficienței muncii noastre educative.Am realizat această îndrumare supunînd analizei anumite exemple concrete, pe baza cărora elevii au putut efectua generalizări juste în sfera educației morale. Astfel, s-au eliminat o bună parte din abaterile persistente și nou apărute în conduita elevilor, înarmîndu-i pe aceștia cu căi concrete pe care să le utilizeze în activitatea proprie de autoeducație.

3. În strînsă legătură cu această cauză a persistenței abaterilor disciplinare la elevii adolescenți trebuie abordată și problema *transferului.*

Transferul înseamnă aplicarea în condiții noi a cunoștințelor etice dobîndite de elevi, precum și a procedeelor de lucru corespunzătoare. Adeseori, considerarea acestui fenomen, care ușurează de fapt efortul de adaptare a individului la diferitele împrejurări de viață, este unilaterală, prin transfer înțelegîndu-se doar aplicarea noțiunilor etice în condiții diferite.

Cercetarea noastră a evidențiat că sub acest aspect majoritatea elevilor prezintă o situație îmbucurătoare (287 de elevi din 322 știu că disciplina conștientă dobîndită în școală și aplicată aci trebuie respectată și aplicată și în afara școlii). De exemplu, călătorind cu tramvaiul, elevul își amintește cerințele referitoare la politețe învățate și, reprezentîndu-și-le, poate să sesizeze dacă ele sînt ori nu respectate de către călătorii din vagonul respectiv.

Să examinăm însă și cel de-al doilea aspect — transferul procedeului de lucru. În acest caz, este vorba de transferul cunoștințelor privind moduri de acțiune și totodată de transferarea în noi condiții a acestor moduri de acțiune la nivelul priceperilor și deprinderilor de conduită disciplinată. De exemplu, un elev și-a însușit procedeul de a păstra o atitudine disciplinată în conversațiile purtate cu persoanele adulte din școală (profesorii). Transferul acestui procedeu constă în următoarele: elevul aflat în situația de a purta conversație cu altă persoană adultă (rudă, vecin, cunoștință) folosește ceea ce știe referitor la procedeu, exprimă (pentru sine, în gînd) modul de a formula întrebări și de a da răspunsuri, de a asculta, de a-și modela vocea în chip adecvat etc. și efectiv, apoi, elevul participă la discuție ordonat, corect, ceea ce denotă că el a realizat transferul la nivelul priceperii (sau al deprinderii).

Cercetarea noastră a dovedit că sub acest aspect transferul se realizează în genere mai greu, atît datorită insuficientei însușiri a procedeelor de lucru, cît și capacități practice de aplicare (din cei 322 elevi abia jumătate dovedesc posibilitățile reale de transfer al procedeelor în domeniul disciplinei). Aceste constatări indică o serie de măsuri necesare pe linia muncii educative, deoarece transferul reprezintă un punct de legătură între însușirea teoretică a noțiunii de disciplină și a caracteristicilor ei și aplicarea lor de către elevi în mod independent. De aceea, în cercetarea noastră am pus accent pe însușirea cunoștințelor și procedeelor de lucru, ca și pe exercițiu ca atare și am ajuns la rezultate mulțumitoare în cazul transferului privind conversația, participarea la dezbateri publice în mod organizat (în adunări, ședințe, concursuri, în cadrul cercurilor pe obiecte etc.), salutul, circulația (în incinta școlii, pe stradă, în parcuri, în timpul

excursiilor), regimul zilnic, curățenia (în clasă, acasă, în locuri publice) și altele.

In felul acesta, pe lîngă recomandarea verbală de realizare a unității dintre vorbă și faptă, am contribuit efectiv la împlinirea acestui deziderat.

★

Direcțiile în care ne-am concentrat atenția în decursul cercetării ne-au permis să stabilim și cîteva concluzii importante pentru munca practică de educație din școală.

1. Cele trei etape ale procesului de formare a disciplinei conștiente (însușirea noțiunii, formarea convingerilor și formarea obișnuințelor de conduită corespunzătoare) nu se succed linear; ele se întrepătrund, influențîndu-se reciproc. De aceea, munca educativă trebuie să se desfășoare concomitent pe cele trei planuri.

2. Abaterile de la disciplină care persistă în conduita elevilor și cele care apar ulterior se datoresc printre altele: a) insuficientei însușiri a procedeelor de comportare disciplinată; b) deficiențelor în lărgirea caracterului sistematic, în stabilirea noilor legături și în restructurarea mai largă a legăturilor anterior formate și c) greutăților de transfer. Aceste cauze, care explică în procesul învățării noțiunilor științifice anumite greutăți și lacune ale elevilor, corespund foarte bine — pe planul educației morale — procesului de formare a disciplinei conștiente.

3. Pornind de la cauzele profunde ale abaterilor de la disciplină, este necesar ca munca educativă în școală să se desfășoare diferențiat și științific, planificîndu-se acele noțiuni și procedee pe care elevii diferitelor clase trebuia să le cunoască, legăturile care trebuie stabilite între diferitele noțiuni morale, precum și exercițiile menite să asigure obișnuințele de conduită și de transfer atît de necesare în viață.

ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

(*Резюме*)

В данной статье проводится дальнейший анализ некоторых вопросов процесса формирования сознательной дисциплины у учащихся, вопросы, которые изучались автором на протяжении нескольких лет. Исходя из положения о том, что три известных этапа в процессе формирования сознательной дисциплины (усвоение понятия, формирование убеждений и формирование привычек поведения) не образуют линейную последовательность, замечаясь, наоборот, их взаимопроникновение, взаимообусловленность, — указывается, что воспитательная работа должна развертываться одновременно на всех этих планах.

В то же время подчеркивается, что факты нарушения дисциплины, старые и новые, обусловлены: а) *неполным усвоением приёмов дисциплинированного поведения* б) *недостатками в расширении систематического характера в установлении новых связей и в более широкой реорганизации уже созданных связей;* в) *трудностями в переносе. Эти причины, объясняющие целый ряд трудностей и пробелов в процессе усвоения научных понятий, соответствуют — в плане нравственного воспитания — процессу формирования сознательной дисциплины.*

Сложный характер причин фактов нарушения дисциплины ведёт к необходимости проведения воспитательной работы в школе дифференцированно, научно, при планировании тех понятий и приемов, которые учащиеся должны знать, связей между нравственными понятиями, а также упражнений, обеспечивающих формирование привычек поведения.

A L'ÉGARD DU PROCESSUS DE L'ÉDUCATION DE LA DISCIPLINE CONSCIENTE CHEZ LES ÉLÈVES

(Résumé)

Dans cet article, on examine certains aspects du processus de la formation de la discipline consciente chez les élèves, problème dont l'auteur s'était déjà occupé dans une étude antérieure. Partant depuis le fait que les trois étapes de ce processus (l'apprentissage de la notion, la formation des convictions et la formation des habitudes de conduite correspondante) ne se succèdent pas d'une manière linéaire mais ils s'entremêlent et s'influencent réciproquement, l'auteur montre que le travail éducatif doit se déployer concomitamment sur les trois plans. En même temps, on souligne le fait que les incartades qui persistent dans la conduite des élèves et celles qui surviennent ultérieurement, sont dues, entre autres, aux causes suivantes : a) apprentissage incomplet des procédés de comportement disciplinaire, b) déficiences à élargir le caractère systématique des rapports nouveaux qui s'établissent lorsqu'il s'agit de restructurer plus largement les rapports antérieurement formés, c) difficultés de transfert.

Ces causes, qui expliquent dans le processus de l'assimilation des notions scientifiques certaines difficultés et lacunes chez les élèves, correspondent très bien sur le plan de l'éducation morale au processus de la formation de la discipline consciente.

Etant données les causes profondes des écarts de conduite des élèves, il est nécessaire que le travail éducatif dans l'école soit effectué d'une manière différenciée, scientifique, et que l'on planifie les notions et les procédés que les élèves doivent connaître, les rapports à établir entre les différentes notions morales, de même que les exercices destinés à assurer les habitudes de conduite et de transfert si nécessaires dans la vie.

ON THE PROCESS OF INCULCATING SELF-DISCIPLINE UPON PUPILS

(Abstract)

This is a subject that has occupied the mind of the author for many years now.

Proceeding from the fact that the three stages in the formation of self-discipline, viz. the acquisition of the notion thereof, the formation of convictions, and the formation of corresponding habits, do not follow in linear succession, but are fused together, the author shows that educational work should be conducted on those three planes. Any breach of discipline still noticeable with some pupils, as well as other cases of misconduct, are in the author's opinion also due to: a) insufficient knowledge by pupils of how to behave; b) deficiencies in systematically establishing new relations and remodelling older ones; c) difficulties of transfer. All these causes which explain why children have some difficulties to face in acquiring scientific notions correspond on the plane of moral education to the formation of self-discipline. In view of the deep causes underlying any breach of discipline by pupils, educational work in school should be scientific and therefore planned according to the notions and procedures which pupils are supposed to know, the relations between various ethical notions, and special exercises for ensuring proper habits of conduct and transfer, so necessary in everyday life.

CONTRIBUȚII LA METODICA ORIENTĂRII PROFESIONALE

Conf. univ. DUMITRU SALADE

Pregătirea viitorilor constructori ai socialismului și comunismului în patria noastră este strîns legată de o largă muncă de orientare profesională a acestuia.

Orientarea profesională reprezintă o preocupare cu un accentuat caracter de finalitate în ansamblul muncii de educare a tineretului. Importanța ei este determinată, pe de o parte, de locul pe care-l ocupă în munca de pregătire a tineretului pentru viață, iar pe de alta, de complexitatea influențelor pe care le poate exercita asupra dezvoltării elevilor (formarea intereselor, a înclinațiilor și a aptitudinilor, a motivației, cunoașterea profesiunii viitoare, însușirea unor deprinderi practice de muncă și profesionale, cultivarea dragostei față de profesiune etc.).

Urmărirea și rezolvarea cu succes a orientării profesionale nu pot fi separate de problemele educative fundamentale cum sînt: formarea personalității, educația morală (atitudinea față de muncă, educația patriotică etc.), ceea ce demonstrează necesitatea înscrierii ei în planul de muncă al oricărei școli.

Orientarea profesională este una dintre problemele care nu ocupă încă în activitatea școlii un loc corespunzător cu importanța ei. În unele școli ea mai are un caracter de campanie, constituind o preocupare numai pentru diriginții claselor a VIII-a și a XI-a. O particularitate a multor școli privind această problemă constă în faptul că această activitate se desfășoară mai mult spontan, întîmplător, fără un plan de perspectivă și fără a cuprinde într-un sistem unitar măsurile care ar putea duce la rezolvarea ei. Munca de orientare profesională a elevilor se reduce adeseori numai la lămuriri și explicații (acțiuni teoretice) avînd un caracter verbal, lăsînd neutilizate o mare parte din posibilitățile școlii.

În afară de conferințe, explicații și discuții limitate de cele mai multe ori numai la ora de dirigenție, puține școli recurg și la alte mijloace de orientare profesională. Rămîn neutilizate în acest scop mijloacele moderne audio-vizuale, filmele, proiecțiile, albumele documentare și sînt relativ puțin orientate în acest sens lucrările de laborator, lucrările practice, excursiile, vizitele ș. a., care ar putea servi nu numai informării, ci și documentării elevilor cu privire la domeniul profesiunilor care-i interesează.

Cele arătate mai sus le considerăm suficiente pentru a arăta actualitatea și necesitatea elaborării unei metodici a muncii de orientare profesională, strîns legate de metodica educației morale, care să ofere cadrelor didactice un instrument de muncă sistematică și științifică. O astfel de metodică ar clarifica sarcinile orientării profesionale, ar permite planificarea și eșalonarea acestor sarcini pe ani de studiu, ar pune la dispoziția cadrelor didactice un sistem de mijloace și procedee și ar înlesni generalizarea rapidă a experienței cîștigate pînă acum. Ea ar preciza locul diferiților factori în orientarea profesională, ar accentua caracterul de sistem al acestei munci și ar orienta întreaga muncă pe o linie mai eficientă.

Pe baza experienței pozitive obținute de țara noastră în acest domeniu și a studiilor publicate în legătură cu această temă [1], cît și pe baza materialelor apărute în alte țări, [2] considerăm că se poate trece la întocmirea unei metodici a orientării profesionale.

În articolul de față sintetizăm unele date și elemente teoretice și practice, anticipate în unele lucrări deja publicate sub forma unui tot închegat, în care problemelor de metodică li se acordă un loc de frunte, încercînd să generalizăm un material acumulat timp de mai mulți ani.

Analiza situației existente în școli arată necesitatea elaborării unei metodici pentru educarea intereselor profesionale și a orientării profesionale, care să dea un caracter organizat și științific acestei teme.

O astfel de metodică ar putea să cuprindă :

1. Locul și importanța orientării profesionale în sistemul educației comuniste.
2. Scopul și sarcinile orientării profesionale în școlile de cultură generală.
3. Principiile și condițiile orientării profesionale.
4. Căile și mijloacele de realizare a orientării profesionale.
5. Tehnica orientării profesionale.
6. Concluzii.

---

[1] M. Livezeanu, *Contribuții la problema orientării profesionale în școală*, „Revista de psihologie" nr. 1/1960 ; Victoria Petrescu, *Preocupări privind orientarea profesională a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964 ; Petre Vancea, *Rolul oculistului în orientarea profesională a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1962 ; D. Salade, *Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964 ; *Orientarea profesională*, „Gazeta învățămîntului", Anul XV, nr. 743, din luna februarie 1964 ; *Clasa a X-a etapă finală în orientarea profesională*, „Gazeta învățămîntului", Anul XV, nr. 752 din 24/IV, 1964 ; J. Sziksay, *Ce profesie își vor alege elevii*, „Gazeta învățămîntului", Anul XVI, nr. 756 din 22/V, 1964.

[2] A. N. Volkovski, *Orientarea profesională în școala de 8 ani*, „Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie" nr. 4/1962 ; O. I. Galkina, *Orientarea profesională a elevilor din școala de 8 ani*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 2/1960 ; M. Lubin, Cebîșeva V. W. și M. D. Vinogradova, *Vospitelnaia rabota s podroskani v škole po viboru profesii*, Izd. Akad. Ped. Nauk, R.S.F.S.R., Moskva, 1961 ; Janos Csirka, *Budapesti Tanulok Palyavalasztasi inditekai*, A. Munkaüge Miniszterium Maghiarsabol, Tankönyvkiado, 1961 ; Vychova ziakov k pavolaniu, Slovenska Pedagogike, Nakladelstvo, Bratislava, 1962 ; Abitur und Berufsausbildung, „Pädagogik" nr. 6/1962 ; Barbara Ozebyszowa, *Pregătirea elevilor pentru alegerea profesiunii*, „Nova Szkola", 1963 ; *L'utilisation des aptitudes*, Paris, 1964 ; P. Naville, *La formation professionnelle et l'école*, Presse Universitaires de France, 1948 ; C.I.R.F. : Centre international d'information et de recherche sur la formation professionnelle (Résumés), nr. 1, 2, 3/1964.

Fiecare din aceste capitole trebuie să precizeze unele idei fundamentale, care să orienteze teoretic și practic întreaga muncă de orientare profesională.

Astfel, *capitolul 1* va trebui să arate că orientarea profesională face parte integrantă din sistemul educației comuniste, să argumenteze și să dovedească acest lucru, să arate legătura acestei probleme cu diferitele laturi ale educației comuniste, accentuînd caracterul de finalitate al acestei munci. Întreaga educație comunistă vizează pregătirea tînărului pentru muncă și viața socială și acest obiectiv devine o realitate prin alegerea unei profesiuni și prin pregătirea pentru practicarea ei în cele mai bune condiții.

O astfel de tratare, complexă, a problemei ar da perspectivă muncii de orientare profesională, ar înlesni organizarea și coordonarea ei și ar permite valorificarea mai eficientă a posibilităților pe care le are școala. Elaborarea acestor capitole ar duce la clarificarea unor probleme care din punct de vedere practic au o importanță deosebită.

Capitolul 2 va trebui să răspundă la următoarele întrebări : care este scopul orientării profesionale ? (ce urmărește) ; care sînt sarcinile orientării profesionale atît în școala generală de 8 ani, cît și în școala medie ? ; ce obiective pot fi urmărite pe grupe de clase și cum trebuie ele eșalonate ?

Tot aici, se cer precizate deosebirea dintre preorientarea profesională, orientarea școlară și cea profesională, precum și specificul fiecăreia și raportul dintre ele.

Stabilirea acestor obiective ar permite, la rîndul ei, precizarea și concretizarea unor țeluri mai restrînse care revin fiecărei etape. Pentru clasele I — IV, se pot stabili sarcini care alcătuiesc premisele orientării profesionale (de exemplu, dezvoltarea interesului de cunoaștere, formarea atitudinii pozitive față de învățătură, inițierea elevilor în unele acțiuni practice etc.).

În legătură cu obiectivul stabilit pentru clasele V—VIII — preorientarea profesională și orientarea școlară — s-ar putea stabili următoarele sarcini : dezvoltarea dragostei față de muncă, educarea interesului pentru producție, formarea unor deprinderi de muncă, însușirea unor noțiuni despre ramurile de producție și profesiuni, subliniindu-se necesitatea îmbletirii pregătirii teoretice cu cea practică.

Pentru clasele a IX-a și a X-a, s-ar putea stabili următoarele sarcini : cunoașterea perspectivelor dezvoltării economiei naționale, lărgirea și consolidarea interesului profesional, arătarea a ceea ce înseamnă orizont politehnic, munca de autocunoaștere, pregătirea pentru viață ș.a.

Pentru clasele XI—XII, obiectivul stabilit (alegerea precisă a profesiunii) poate fi împărțit în următoarele sarcini mai limitate : însușirea noțiunii de atitudine comunistă față de muncă ; criteriile alegerii profesiunii ; arătarea a ceea ce înseamnă idealul de viață etc.

Firește că unele din aceste sarcini nu sînt specifice unei singure clase, sau chiar unui ciclu de clase, cum este, de exemplu, dezvoltarea dragostei de muncă, criteriile alegerii profesiunii etc., dar în clasele respective ele s-ar bucura de o atenție deosebită. Unele din aceste sarcini fiind comune tuturor claselor (de exemplu, dezvoltarea interesului profesional, a atitudinii

comuniste față de muncă, autocunoașterea etc.) vor face obiectul atenției profesorilor, în toate clasele, potrivit gradului de înțelegere al elevilor, urmînd ca într-o anumită perioadă unele din ele să devină dominante, iar într-o altă etapă alte sarcini să stea pe primul plan.

Îndeplinirea acestora în fiecare clasă cere elaborarea unui sistem de măsuri teoretice și practice, care — pornind de la experiența și pregătirea elevilor — să le lărgească și să le adîncească informația, orizontul politehnic și pregătirea practică și să-i ajute să răspundă conștient și motivat întrebării: Ce voi deveni? Sistemul de măsuri elaborat pe clasă, de către diriginte, în colaborare cu ceilalți factori, este o parte a sistemului de măsuri pe școală și o etapă a pregătirii de perspectivă a elevilor pe toată durata școlarității [3]. De exemplu, în legătură cu unul din obiectivele stabilite pentru clasele V-VIII — „dezvoltarea dragostei față de muncă" — s-ar putea alege unele subiecte care să fie discutate în cadrul orelor de dirigenție, ca: Munca mea în cadrul clasei; Ce înseamnă răspunderea pentru sarcina încredințată; Ce știu despre raionul și regiunea noastră; Orice pricepere cere răbdare; Ce-mi dă munca pe lotul școlar? Ce știu despre ramurile de producție?; Ce știu despre profesiunea pe care o doresc?; Eroii se nasc eroi?; Noțiuni despre ramurile de producție; Să învățăm și să muncim ș. a. S-ar putea continua cu concretizarea sarcinilor pentru clasele următoare.

La aceste indicații teoretice date în lecții sau în ore de dirigenție s-ar putea adăuga altele cu caracter practic, care să ducă mai departe acțiunea începută și să desăvîrșească munca pe linia sarcinii respective. Astfel, pentru educarea interesului pentru producție se pot organiza discuții, întîlniri cu fruntași în întrecerea socialistă, vizite și excursii în întreprinderi etc. Pentru formarea unor deprinderi de muncă la elevii din clasele V—VIII, se întreprind acțiuni practice în laborator, pe lotul școlar, se fac exerciții de lucrări practice, se dau sarcini individuale etc. În felul acesta, fiecare sarcină stabilită, fiecare regulă sau indicație dată, primește un conținut concret, o valoare metodică incontestabilă. O astfel de tratare a problemei răspunde interesului tinerilor elevi.

Capitolul 3, ar urma să cuprindă principiile care călăuzesc munca de orientare profesională, premisele teoretice ale îndrumării profesionale, motivația psihologică și să argumenteze necesitatea respectării anumitor coordonate în această muncă.

În strînsă legătură cu principiile orientării profesionale s-ar putea lămuri și laturile orientării profesionale (informarea elevului, elaborarea hotărîrii, consolidarea ei), precum și condițiile care trebuie realizate pentru asigurarea succesului. Aici trebuie arătate rolul cerințelor social-economice, al cunoașterii diferitelor ramuri de producție, al înclinațiilor și aptitudinilor necesare diferitelor profesiuni, problema autocunoașterii, a compensării unor însușiri deficiente și a stării sănătății elevilor.

---

[3] A se vedea în această privință și D. Salade, *Pregătirea elevilor din cl. V—VIII pentru alegerea profesiunii, (Cap. III),* Editura didactică și pedagogică, 1964.

Pornind de la constatările făcute pe teren și de la unele rezultate pozitive obținute în munca unor școli, ar putea fi formulate următoarele teze (principii) călăuzitoare în munca de orientare profesională :

1. Munca de orientare profesională reprezintă o importantă sarcină a școlii socialiste, ea făcînd *parte integrantă din procesul de educație comunistă* a tineretului. Recunoașterea acestei teze implică tratarea orientării profesionale cu mai multă atenție și includerea ei între problemele mereu actuale ale școlii de cultură generală. Orientarea profesională poate fi considerată ca un aspect al educației morale (atitudinea justă față de muncă, patriotism etc.), dar ea nu se reduce numai la atît și de aceea ar putea fi considerată și ca o problemă specială, strîns legată de toate laturile educației comuniste. Considerarea ei ca atare implică folosirea pe o scară mai largă a conținutului învățămîntului în scopul rezolvării sarcinilor orientării profesionale.

2. Munca școlii în această direcție trebuie să se împletească cu întreaga muncă instructiv-educativă, să înceapă de timpuriu, *din primele clase,* și să se desfășoare organizat, planificat și sistematic, pe clase sau pe grupe de clase. Experiențele făcute de noi timp de mai mulți ani [4] arată că munca desfășurată numai într-un an sau doi, fără continuitate și fără a ține seama de pregătirea anterioară și de experiența de viață a elevilor din clasa a VII-a sau a XI-a nu dă rezultate satisfăcătoare peste tot (numai în clasa a XI-a din 145 elevi, 26% și-au schimbat profesiunea declarată la începutul clasei a X-a, ceea ce arată inconsistența muncii de orientare profesională și necesitatea unei munci temeinice). S-ar putea da și alte exemple.

3. În organizarea muncii de orientare profesională, școala trebuie să ia în considerare într-o mult mai mare măsură următoarerele elemente : *particularitățile individuale ale elevilor* (intelectuale, fizice și morale), *cerințele fundamentale ale diferitelor categorii de profesiuni* și *cerințele sociale,* numărul de cadre necesare în anumite domenii, pentru a da un caracter științific îndrumării absolvenților spre diferite profesiuni.

4. *Îmbinarea judicioasă a mijloacelor teoretice de orientare profesională cu cele practice,* are o mare importanță, deoarece pe lîngă informații și documentare ea duce și la verificarea practică a aptitudinilor elevilor. Practica muncii școlare arată că este insuficientă numai munca teoretică de orientare profesională a elevilor și ea duce la intelectualism, după cum insuficientă este și numai munca practică, care duce la empirism și la meșteșugărie.

În acest sens, au fost întreprinse mai mulți ani (1952—1964) anchete la diferite clase și în diferite școli spre a se vedea orientarea și preferințele elevilor pentru diferite profesiuni. Atît răspunsurile elevilor din clasa a VIII-a, cît și ale celor din clasa a XI-a vin să confirme importanța problemei de mai sus. Iată cîteva din răspunsurile elevilor care au făcut practica în producție. Mai mult de jumătate din cei 88 elevi ai clasei a VIII-a la întrebarea : Ce părere ai despre lucrările practice pe care le faci ? au dat

[4] D. Salade, *Orientarea profesională a elevilor din clasa a XI-a „Revista de pedagogie"* nr. 4/1964.

răspunsuri de felul acesta: „Voi avea o meserie la sfîrșitul școlii", „mă ajută să devin muncitor calificat", „mi-am dat seama de înclinațiile pe care le am" etc. Și mai concludente sînt răspunsurile celor din clasa a XI-a. Elevul R. A. răspunde: „Cred că o să urmez chimia sau chimia industrială. În schimbarea dorinței mele a avut un rol deosebit tovarășul profesor diriginte, care a inițiat conferințe pe această temă la orele de dirigenție". Altul (G.S.) răspunde: „Școala noastră avînd o legătură mai bună cu practica, acest lucru m-a influențat, determinîndu-mă să-mi aleg o profesiune productivă" (inginer). Elevii singuri subliniază importanța îmbinării mijloacelor teoretice cu cele practice pentru autocunoaștere și pentru o mai judicioasă alegere a profesiunii.

5. *Folosirea conținutului învățămîntului* are o mare importanță pentru alegerea conștientă a profesiunii atît în școala generală de 8 ani, cît și în școala medie. În acest scop, se cere ca însușirea conținutului diferitelor obiecte de învățămînt să ducă la cunoașterea unui număr mai mare de profesiuni și a cerințelor lor, determinînd elevii să-și aleagă viitoarea profesie. Lecțiile și activitățile desfășurate de elevi pot servi acestui scop într-o măsură mult mai mare decît se face în prezent.

Alegerea profesiunii reprezintă rezultatul unui lung proces de căutare, de încercări și reveniri, de decizii și renunțări, care preced luarea unei hotărîri categorice, definitive. Aceasta este dovedită de două categorii de fapte și anume de schimbarea frecventă a preferințelor profesionale ale elevilor, care sînt cu atît mai numeroase, cu cît aceștia sînt mai mici (75—80% la 11—12 ani, 20% la 17—18 ani) și de oscilarea și nehotărîrea unor elevi din clasele a X-a și a XI-a care nu se decid ușor pentru o profesiune sau alta (procent 5—15%). Același lucru îl dezvăluie și greutatea stabilizării interesului, chiar la cei la care el se manifestă clar. Observațiile vaste, făcute pe un mare număr de cazuri, confirmă drumul individual al dezvoltării interesului profesional și drumul sinuos al evoluției sale. De aici, necesitatea unei munci diferențiate cu diferite categorii de elevi.

6. Succesul muncii de orientare profesională este determinat în mare parte de o strînsă *colaborare* a tuturor factorilor interesați în rezolvarea ei: școală, familie, medic, organizația de pionieri și U.T.M., întreprinderi economice, instituții de stat etc.

Este cunoscut faptul că unele familii impun copiilor lor o anumită profesiune sub motivul că e ușoară, bine plătită ș.a. Este cunoscută și influența — sub aspectul unei mentalități nesănătoase — asupra alegerii profesiunii, care frînează soluționarea corectă a problemei. Împărțirea profesiunilor în „bune" și „rele", în „inferioare" și „superioare" etc., este dovada unei mentalități învechite. Împotriva tuturor acestora se poate duce o acțiune susținută numai printr-o colaborare organizată și sistematică.

Orînduirea socială, politică a statului este un factor determinant în rezolvarea problemei orientării profesionale și de aceea se cer folosite toate condițiile pe care statul nostru socialist le pune la dispoziția școlii pentru ca această problemă să fie soluționată la cel mai înalt nivel științific. Aceasta poate fi considerată teza de bază a orientării profesionale. Numeroase cercetări, atît la noi, cît și în alte țări (U.R.S.S., R. P. Polonă,

Franța etc.) arată că numărul profesiunilor cunoscute de elevii ultimelor clase ale școlilor de cultură generală este foarte mic (30—40 profesiuni, citate de peste 800 elevi la noi) în raport cu numărul profesiunilor existente și cu posibilitățile pe care le oferă școala pentru popularizarea lor. Coincidența acestor constatări nu este întîmplătoare și ea justifică trecerea sarcinii amintite ca o teză în munca de orientare profesională. Aceste teze pot orienta pe cercetător în elaborarea unui program comun de lucru, atît pentru școlile generale de 8 ani, cît și pentru cele medii.

Pornind de la aceste idei, munca de orientare profesională va putea fi mai strîns legată de realitate, de cerințele sociale, de procesul instructiv-educativ din școală și de interesele și preocupările elevilor. Aceste idei ar putea constitui, în același timp, fundamentul teoretic al unei metodici a orientării profesionale.

Pe lîngă cele afirmate, trebuie să amintim și cîteva *condiții* care dacă ar fi luate în considerare ar spori caracterul de sistem al acestei munci.

Astfel, munca de orientare profesională trebuie să aibă un caracter diferențiat pentru clasele V—VIII și IX—XII. Se cer luate în considerare particularitățile de vîrstă ale elevilor, precum și faptul că ei au făcut o primă alegere la sfîrșitul clasei a VIII-a și fac o a doua alegere la terminarea clasei a XI-a (a XII-a). Organizarea muncii de orientare profesională trebuie să aibă continuitate, să aibă un caracter de *sistem*, să cuprindă un *ansamblu unitar de măsuri* în școală și în afară de școală și să *stimuleze* participarea directă a elevului la aceste acțiuni, sporind astfel caracterul conștient al alegerii profesiunii.

Aceste măsuri trebuie să fie însoțite de factorul educativ. Ele nu se pot reduce numai la informații sau lămuriri, ci trebuie să le formeze elevilor atitudinea corespunzătoare față de activitatea viitoare. Elevii trebuie să vadă în alegerea profesiunii o problemă socială și să fie hotărîți să dea societății tot ceea ce au mai bun, pregătindu-se din timp pentru aceasta. Cu cît vor face cunoștință mai de timpuriu cu mai multe feluri de activități, cu atît vor fi mai bine pregătiți pentru alegerea profesiunii. În acest scop pot fi folosite și alte mijloace, cum sînt filmele, presa, radioul, televiziunea etc.

Orientarea profesională propriu-zisă trebuie să fie precedată de o lungă perioadă de pregătire, care să permită confruntarea aptitudinilor elevului cu profilul diferitelor profesiuni.

În *Capitolul 4*, ar urma să se arate : cum pot lua caracter de sistem *mijloacele și metodele orientării profesionale ;* cum pot fi folosite în acest scop diferitele activități din școală (lecțiile, orele de dirigenție, lucrările practice ș.a.), precum și cele din afara clasei și a școlii (cercurile, vizitele, serbările, radioul, presa, televiziunea), ce acțiuni noi ar putea fi incluse în programul pregătirii elevilor pentru alegerea profesiunii (folosirea mijloacelor moderne de informare etc.).

Folosirea acestor mijloace are menirea să-i ducă pe elevi de la informații și lămuriri teoretice la convingeri și apoi la adoptarea unor atitudini practice, conforme convingerilor dobîndite. Pornind de la observații, continuînd cu discuții și convorbiri (individuale și colective), această parte din programă poate arăta întreg sistemul de mijloace prin care elevii pot

ajunge de la informarea verbală sau vizuală la verificarea prin practică a înclinațiilor și aptitudinilor necesare profesiunii alese, a interesului pentru această profesiune, după cum se poate porni și de la activități practice, de la experiența și activitatea elevilor, către lămuriri și convingeri.

În grupa *metodelor de observație* capitolul ar putea enumera vizionarea diferitelor expoziții, alcătuirea de fotomontaje, de albume, standuri de cărți, lozinci etc., referitoare la alegerea profesiunii, vizionarea unor spectacole de teatru, de cinema, folosirea unor panouri cu cărți, a unor schițe, a unor întrebări și răspunsuri, precum și vizite și excursii la instituții și unități productive ș.a.

În categoria *convorbirilor* ar putea fi trecute: discuțiile cu colectivul clasei, cu grupa de elevi sau individual, conferințele, informațiile, consultațiile, corespondența cu unitățile productive, întruniri tematice, simpozioane, serate, matinee, călătorii pe teme imaginare și chiar lecții despre alegerea profesiunii.

Dintre metodele prin care sînt *antrenați* elevii în activități legate de profesiunile dorite și care îi apropie mai mult de conținutul viitoarei profesiuni pot fi citate: lectura particulară, compunerile pe teme privind orientarea profesională, competițiile literare, sportive, artistice, olimpiadele și spartachiadele, diferitele concursuri, expedițiile pionierești, întîlnirile cu fruntași ai întrecerilor socialiste, cu oamenii de știință și cultură etc., care le stimulează interesul pentru profesiune și le dezvoltă înclinațiile și aptitudinile.

În categoria *mijloacelor practice*, care-i pun pe elevi în contact direct cu activitățile apropiate viitoarei profesiuni și le permit să-și verifice înclinațiile și aptitudinile pot fi amintite: activitatea în cercuri, lucrul manual, lucrările practice, lucrările pe lotul școlar, lucrările de laborator, diferitele sarcini individuale (să facă referate, să deseneze, să confecționeze un model, un aparat etc.), unele activități în familie sau obștești, practica în producție, activitățile de modelare ș.a. Primele două grupuri cuprind mai ales metodele verbale și ar servi cu deosebire laturii de informare și de documentare a muncii de orientare profesională, iar celelalte două, cu un caracter mai ales practic, ar permite dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, precum și confruntarea acestora cu cerințele diferitelor profesiuni.

Fără a avea pretenția unei clasificări, o asemenea grupare a metodelor îi ajută profesorului și în special dirigintelui să recurgă la întreaga gamă a metodelor în munca sa.

Capitolul 5, care ar fi în legătură cu *tehnica orientării profesionale*, ar avea mai mult caracterul unor indicații metodice. În acest capitol vor trebui precizate următoarele: cui îi revine sarcina orientării profesionale, necesitatea colaborării dintre diferiții factori interesați în această muncă, cînd trebuie să înceapă munca de orientare profesională și cum să fie organizată această muncă în fiecare clasă. Tot aici se pot da indicații prețioase cu privire la folosirea diferitelor mijloace specifice orientării profesionale, la întocmirea caracterizărilor psihologice și pedagogice și la modul cum trebuie ajutat elevul să-și aleagă profesiunea.

Sarcina orientării profesionale revine în primul rînd profesorului diriginte, care cu ajutorul celorlalți profesori și al organizației de pionieri și U.T.M. trebuie să cunoască temeinic elevul, să-i creeze posibilități de afirmare și de dezvoltare a aptitudinilor și înclinațiilor, ajutîndu-l astfel să-și aleagă în mod liber și conștient profesiunea cea mai potrivită. Tot profesorului diriginte îi revine sarcina realizării unei colaborări cu ceilalți factori educativi, în special cu familia, cu mediul social, în scopul asigurării succesului acestei munci.

Urmărind cu atenție înclinațiile și aptitudinile elevilor și asigurîndu-le condiții optime de dezvoltare încă din primele clase ale școlii generale de 8 ani și apoi în școala medie, profesorii pot oferi un sprijin real elevilor privind alegerea profesiunii. Acest lucru se poate realiza prin ore de informații și de orientare profesională, prin ore de dirigenție, prin consultații profesionale, prin alcătuirea unor caracterizări psiho-pedagogice ale elevilor, prin determinarea unui curent de opinie favorabil acceptării sugestiilor și recomandărilor școlii. În munca de convingere a elevilor și a părinților, în determinarea lor să accepte sfatul școlii și să țină seama de toate cerințele importante ale orientării profesionale, se cere mult tact pedagogic.

O dată ce dirigintele împreună cu ceilalți profesori au ajuns la concluzia, bazată pe o cunoaștere temeinică a elevului și a situației sale, că este potrivit pentru o anumită ramură productivă sau chiar pentru o anumită profesiune, urmează ca această concluzie să fie tradusă în fapt, ea fiind atît în interesul elevului, cît și al societății. O astfel de muncă necesită un timp îndelungat și adeseori presupune ajutorul familiei, al prietenilor elevului etc.

Această muncă poate fi cuprinsă și îndeplinită cu succes de către toți factorii muncii școlare (director, profesori, organizațiile de pionieri și U.T.M., medicul școlar etc.), în colaborare cu alți factori externi (familie, instituții extrașcolare, întreprinderi și instituții de stat etc.). Firește că unele sarcini îi revin exclusiv sau mai ales dirigintelui (de exemplu, organizarea unor acțiuni speciale de orientare profesională, coordonarea influențelor educative etc.), iar altele tuturor profesorilor (folosirea lecțiilor și a activităților în afară de clasă și de școală în scopul orientării profesionale etc.).

Abordarea tematicii unei asemenea metodici arată cît de numeroase și de variate sînt problemele referitoare la diferitele aspecte ale orientării profesionale. Utilitatea ei trebuie privită prin perspectiva ajutorului pe care îl poate aduce tineretului interesat să se orienteze just într-o problemă atît de complexă, cît și cadrelor didactice doritoare să-și ofere ajutorul neprecupețit tinerilor școlari.

Din cele arătate mai sus se pot trage următoarele concluzii:

1. O analiză atentă a situației orientării profesionale a elevilor din școala noastră scoate în evidență necesitatea studierii și rezolvării ei, în toată complexitatea, pe baze științifice. Această analiză, sprijinită pe studiile apărute, pe numeroase observații și fapte (experiența pozitivă a școlii, datele psihologiei-pedagogice, condițiile create școlii noastre etc.), arată că sînt date toate premisele pentru a se putea trece la elaborarea

unei lucrări de sinteză în acest domeniu și chiar la soluționarea ei în condiții superioare.

2. Este necesară o pregătire complexă și multilaterală a elevilor pentru alegerea profesiunii în toate etapele. Numai astfel poate fi redusă simțitor acțiunea factorului „întîmplare" în munca de orientare profesională. Poate că s-ar cere chiar să se abordeze și problema *pregătirii* celor care au sarcina de a face orientarea profesională. Din acest punct de vedere, îndrumarea de către un psiholog ar contribui și la soluționarea acestei probleme pe baze științifice, acesta venind în ajutorul diriginților în multe probleme de interes comun.

3. Munca de orientare profesională trebuie să fie mai strîns legată de disciplinele cu care are contact, ca: medicina, fiziologia, psihologia, igiena, pedagogia etc. Partea teoretică a acestei munci este încă puțin tratată și ar trebui să devină neîntîrziat obiectul unor cercetări mai ample.

4. Orientarea profesională nu se reduce numai la un sistem de teze sau principii teoretice, la un registru de metode etc., ci ea implică și anumite măsuri organizatorice, de asigurarea cărora depinde uneori succesul întregii munci.

5. Din punct de vedere practic ar fi indicată, după părerea noastră, înființarea unei comisii centrale de orientare profesională pe lîngă Ministerul Învățămîntului, care ar putea avea corespondent și pe plan regional și al cărei rol ar fi de a îndruma și de a coordona munca școlarilor în acest sector. Comisia ar elabora programe de orientare profesională, ar redacta scrisori metodice, ar procura date statistice necesare școlilor, ar da indicații școlii, cadrelor didactice etc.

6. Elaborarea unei metodici a muncii de orientare profesională ar permite valorificarea mai deplină a posibilităților pe care le oferă școala și ar stimula munca tuturor factorilor educativi (școală, familie, organizațiile de pionieri și de U.T.M., diferite organizații de masă), aducînd o incontestabilă contribuție la creșterea nivelului muncii educative și la satisfacerea cerințelor care stau în fața școlii.

К МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

(Резюме)

В данной статье автор формулирует некоторые тезисы профессиональной ориентации и обрисовывает ее методику, уточняя место профессиональной ориентации в ансамбле воспитательной работы и ее связь с вопросами подготовки молодежи к труду, к общественной жизни.

Главными частями этой методики являются: 1. *место и значение профессиональной ориентации в системе коммунистического воспитания;* 2 — *цель и задачи профессиональной ориентации в общеобразовательной школе;* 3 — *принципы и условия профессиональной ориентации;* 4 — *пути и средства осуществления профессиональной ориентации;* 5 — *техника профессиональной ориентации.*

Во второй части статьи проводится краткий анализ главнейших вопросов каждой главы этой методики. Содержание каждой главы дается с методическими указаниями и примерами, обеспечивающими применение основных положений и организации работы по профессиональной ориентации в общеобразовательной школе в V—VIII или IX—XI-ых классах.

В заключительной части автор приводит несколько конкретных предложений по усовершенствованию данной работы в школе.

CONTRIBUTIONS A LA MÉTHODOLOGIE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

(Résumé)

L'auteur de cet article formule quelques thèses concernant l'orientation professionnelle et esquisse une méthodologie en la matière, précisant la place de l'orientation professionnelle dans l'ensemble du travail éducatif et ses rapports avec les problèmes divers que soulève la préparation de la jeunesse pour l'activité et pour la vie sociale.

Comme parties importantes de cette méthodologie, on rappelle: 1. la place et l'importance de l'orientation professionnelle dans le système de l'éducation communiste; 2. le but et les tâches de l'orientation professionnelle dans l'école de culture générale; 3. les principes et les conditions de l'orientation professionnelle; 4 les voies et les moyens indiqués pour la réalisation de l'orientation professionnelle; 5. la technique de l'orientation professionnelle.

L'article s'occupe ensuite des problèmes importants de cette méthodologie, groupés par chapitres. Le contenu de chaque chapitre est accompagné, de temps en temps, d'indications méthodiques et d'exemples destinés à faciliter l'application des thèses fondamentales pour l'organisation du travail d'orientation professionnelle dans l'école de culture générale, aux classes V—VIII ou IX—XI.

En conclusion, on fait des propositions concrètes en vue d'améliorer le travail d'orientation professionnelle dans l'école.

CONTRIBUTIONS TO A METHODOLOGY OF VOCATIONAL ORIENTATION

(Abstract)

In the present article, the author expounds several theses and traces the outline of vocational orientation, showing its role as part of educational work and its connection with the complex training of youth in work and for social life.

This methodology is chiefly based on the following: 1. the place and importance of the vocational orientation (done by the career masters) within the system of Communist education; 2. the aim and tasks of vocational orientation in the elementary and secondary schools; 3. the principles and requisites of vocational orientation; 4. the ways and means of achieving it; 5. the technique of vocational orientation. All these are illustrated by examples meant to facilitate the application of the above-mentioned theses in the work of vocational orientation in the elementary and secondary schools (forms 5—8 or 9—11).

Suggestions are also made in conclusion of the article for improving vocational orientation activities in schools.

ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR LA LECȚIILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ

Conf. univ. MIHAI EPURAN și cercetător științific principal GEORGETA CHIRIȚĂ
Institutul de cultură fizică — București

Formarea cunoștințelor elevilor constituie una dintre principalele preocupări ale profesorilor în predarea diferitelor obiecte, în cadrul procesului de învățămînt. Atenția care se acordă formării noțiunilor, ideilor, reprezentărilor — ca reflectări ale legilor fenomenelor, și care reprezintă cunoștințe dintr-un anumit domeniu — este justificată din multiple puncte de vedere, scoase în evidență atît de didactică, cît și de psihologia pedagogică și de metodicile speciale.

Studiile psihologice și pedagogice din ultima vreme au ajuns la concluzii care stau de pe acum la baza constituirii unei metodologii a însușirii cunoștințelor elevilor la diferitele obiecte prevăzute în planul de învățămînt al școlii de cultură generală.

Cum era și firesc, atenția cercetătorilor s-a îndreptat spre principalele discipline: limba maternă, matematica, geografia, fizica ș.a. Au fost studiate mai ales particularitățile însușirii cunoștințelor și raporturile acestora cu priceperile și deprinderile de aplicare a lor. Însușirea cunoștințelor este una dintre principalele componente ale activității de cunoaștere a elevilor, care se realizează progresiv, într-un proces continuu de abstractizare și de generalizare.

Majoritatea celor care se ocupă de problema aceasta analizează procesul însușirii cunoștințelor, pornind de la ideea că acesta evoluează de la cunoștințe despre fapte concrete la cunoașterea raporturilor legice dintre fenomene, a cauzelor și legilor acestor fenomene. Pentru explicarea acestui proces se aduc numeroase date oferite de logică și de psihologia gîndirii. În procesul învățămîntului însușirea cunoștințelor este strîns legată de însușirea noțiunilor și de formarea acțiunilor mintale. Baza de pornire pentru acest proces de cunoaștere a esenței fenomenelor o constituie experiența practică, acțiunea cu obiectele, acțiunea externă. Bineînțeles că formarea concepției despre lume a elevilor, ca rezultat final al pocesului de învățămînt, este mult mai complexă și include — pe lîngă datele experienței elevului — mai ales transmiterea de către profesor a experienței generalizate a omenirii în principalele ei domenii de activitate.

Dacă toate aceste idei și teze își găsesc cîmp larg de aplicație în metodicile obiectelor mai sus amintite, ele nu sînt folosite decît în mică măsură de metodica educației fizice. Se poate spune că faptul acesta are o dublă cauză : prima constă în particularitățile procesului de învățămînt la educația fizică, iar a doua în atenția mai redusă acordată de metodiști însușirii cunoștințelor la educația fizică, unde predomină activitatea practică a elevilor, formarea în special a priceperilor și deprinderilor motrice.

De altfel, studiile de psihologie pedagogică nu cuprind date în legătură cu particularitățile acelor cunoștințe care au drept scop final principal acțiunea practică a elevului. Aceste acțiuni sînt privite în special ca mișcări voluntare care sînt declanșate și conduse în mod intenționat de către elevi, pe baza instructajului verbal și a reprezentărilor corespunzătoare. Nici chiar studiile de psihologia educației fizice, care tratează probleme privind însușirea noțiunilor de către elevi la lecțiile de educație fizică, nu reușesc să cuprindă aspectele specifice ale însușirii cunoștințelor din acest domeniu.

PROBLEMA INSUȘIRII CUNOȘTINȚELOR IN METODICA EDUCAȚIEI FIZICE

Teoria și metodica educației fizice au acordat pînă în prezent prea mică atenție acestei probleme pe care o declară ca importantă, dar nu o tratează ca atare. Pentru exemplificare amintim faptul că programele de educație fizică nu indică ce fel de cunoștințe trebuie formate la elevi, în ce succesiune și la ce nivel. Temele fixate pentru unele lecții teoretice nu reușesc să asigure sistemul de noțiuni, idei, reguli, necesare desfășurării corecte, științifice a procesului instruirii. Programa de educație fizică indică exclusiv priceperile și deprinderile motrice care urmează să fie formate la elevi, lăsînd ca formarea cunoștințelor să se realizeze în activitatea practică și prin acțiunile speciale ale profesorului.

Analiza unui număr mare de lecții urmărite timp de mai mulți ani ne-a format convingerea că mulți profesori nu urmăresc în mod *intenționat* și *sistematic* să dezvolte cunoștințele elevilor despre mișcările pe care aceștia le învață, că ei dau unele indicații și reguli mai ales sub impulsul cerințelor activității practice. La absolvirea școlii de cultură generală elevii trebuie să aibă și un sistem bine închegat, științific, de cunoștințe în domeniul educației fizice, care să dubleze priceperile și deprinderile motrice formate în cursul anilor.

Nici manualele de teoria și metodica educației fizice * nu acordă atenție și nu indică mijloacele predării sistemului de cunoștințe la obiectul educației fizice. Preluînd unele date ale pedagogiei, aceste manuale repetă ideea că procesul învățării la educația fizică constă din însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor și că pe baza cunoștințelor elevii își formează deprinderi și priceperi, iar acestea din urmă lărgesc la rîndul lor posibilitatea formării cunoștințelor. Ele nu conțin însă nimic mai mult în legătură cu problema care ne interesează. În capitolele privitoare la

* Este vorba de manualele pentru institutele de cultură fizică.

formarea reprezentărilor și la rolul lor în învățarea exercițiilor se arată numai aspectele privind însușirea capacității de a executa corect, fără să se considere reprezentările ca elemente constitutive — alături de altele — ale cunoștințelor elevilor în acest domeniu. (O notă aparte au lucrările de metodica antrenamentului sportiv, care acordă atenție pregătirii teoretice a sportivilor, aceștia specializîndu-se într-o anumită probă sau ramură și pregătindu-se în vederea obținerii unor performanțe maxime).

PARTICULARITĂȚILE ÎNVĂȚĂRII LA EDUCAȚIA FIZICĂ

În tratarea problemei formării cunoștințelor este necesar să ținem seama în principal de particularitățile procesului învățării și de conținutul principal al programei obiectului care ne interesează. Trebuie, de asemenea, să luăm în considerație scopul și sarcinile procesului instructiv-educativ în școală la obiectul respectiv.

Educația fizică are drept sarcini să asigure dezvoltarea fizică armonioasă a elevilor, să contribuie la sănătatea lor, să le formeze priceperi și deprinderi motrice și să le educe dragostea și obișnuința pentru practicarea sistematică a exercițiilor fizice. Prin lecțiile de educație fizică și activitățile sportive se educă la elevi trăsături și calități morale, cum sînt curajul, inițiativa, perseverența, disciplina, spiritul colectiv ș.a.

Contribuția educației fizice la pregătirea elevilor pentru viață este necontestată, ea fiind una din laturile importante ale dezvoltării multilaterale a omului societății socialiste. De aceea, are o deosebită importanță participarea deplin conștientă a elevilor la procesul instructiv-educativ, eliminarea din instruire a unor aspecte de însușire mecanică — apropiată dresajului — care pot apare datorită unor particularități ale obiectului educației fizice. Aceste particularități constau în principal în faptul că cunoștințele, priceperile și deprinderile care se formează la elevi privesc execuția unor acte motrice ; elevii învață să-și conducă mișcările corpului în cele mai variate situații și condiții. Prin sistematizarea și repetarea acestor mișcări se dobîndește o capacitate mai mare de lucru a organismului, se formează calități și aptitudini fizice, se influențează asupra sferei afective și volitive a elevului.

Activitatea elevilor la lecțiile de educație fizică este foarte variată. În linii generale, ea constă din execuția unor acțiuni și mișcări mai simple, dar precise, care folosesc încadrării individului în deplasările colectivului și în formațiile de lucru, la care se adaugă : execuții ale unor mișcări noi care urmează a fi perfecționate în lecțiile următoare, repetarea — în vederea perfecționării — a unor mișcări deja învățate, execuții și aplicări foarte variate ale unor mișcări mai mult sau mai puțin perfecționate, în care scopul este mai mult fiziologic și psihologic (de exemplu, exercițiile de dezvoltare fizică generală, diferitele jocuri de mișcare sau sportive, întrecerile între elevi sau grupuri de elevi ș.a.). În marea majoritate a lecțiilor întîlnim această varietate de acte motrice, unele în curs de învățare, altele în curs de perfecționare și de aplicare. Ca și la alte obiecte, și la educația fizică sînt tipuri de lecții în care unele sarcini sînt dominante și determină caracteristicile de bază ale acestor lecții.

In tratarea problemei însușirii cunoștințelor ne vom referi în mod deosebit la lecțiile de învățare și de perfecționare, întrucît cele de sistematizare sau verificare-control privesc mai mult folosirea cunoștințelor deja asimilate.

O sumară analiză a activității elevului la lecția de educație fizică ne reliefează existența unor momente cu semnificație pentru problema care ne interesează.

Acțiunile fizice ale elevului sînt determinate de dispozițiile și de indicațiile profesorului, dublate de demonstrație, atunci cînd este vorba de un exercițiu nou sau care are nevoie de precizări.

Intrucît este vorba de o acțiune practică, este firesc ca ea să se desfășoare după un „model", care în cazul acesta este, în principal, demonstrația profesorului. Acest model este întregit în decursul instruirii de unele mijloace intuitive (desene, fotografii) și chiar de execuțiile celorlalți elevi. In cazul în care acțiunile propuse sînt mișcări naturale (alergare, săritură) sau care au mai fost efectuate de către elevi, modelul primește întregirea unor cunoștințe dobîndite de elev în experiența lui anterioară.

Există un moment în execuția actului motric în care se produce fuziunea cunoștințelor anterioare cu imaginea model, a indicațiilor sarcinii motrice cu imaginile consecutive ale încercărilor de probă — rezultînd imaginea sau reprezentarea de lucru pentru execuțiile propriu-zise. Este evident că precizia și eficiența reprezentării de lucru depind de corectitudinea și de conținutul adecvat ale elementelor amintite, de conținutul cunoștințelor anterioare și al noilor indicații date de profesor. Modelul viu (demonstrația și celelalte mijloace intuitive), împreună cu explicația și indicațiile, trebuie să se reflecte în așa fel în creierul elevului, încît să creeze o corectă imagine a sarcinii motrice, chiar dacă aceasta ar însemna pentru unii elevi o completă restructurare a vechilor imagini și cunoștințe [1].

Amintim încă un element caracteristic procesului învățării la educația fizică și anume acela că o bună parte dintre cunoștințele însușite de elevi nu duc la generalizări, ci sînt folosite în exercițiile fizice sub forma unor cunoștințe concrete, adecvate, despre sarcina motrică în curs de învățare sau de perfecționare.

Datele psihologiei învățării privesc în mod deosebit trecerea de la acțiunile externe la acțiunile mintale, dar ele furnizează și unele idei care pot fi dezvoltate și folosite de metodica educației fizice. Ne interesează aci, în mod deosebit, importanța pe care o are acțiunea externă în formarea noțiunilor. P. I. Galperin arată că acțiunea externă are importanță nu numai în legătură cu intuirea ei, ci și cu faptul că descoperă elevului conținutul obiectiv, concret al acțiunii. Pe de altă parte, acțiunile externe pot fi orientate atît în direcția unor scopuri practice propriu-zise, cît și în direcția unor scopuri de cunoaștere.

---

[1] Vezi și studiile: M. Epuran, *Despre reprezentările mișcărilor în învățarea exercițiilor fizice* și *Sistematizarea mijloacelor intuitive și verbale în procesul predării educației fizice*, „*Revista de pedagogie*" nr. 6/1958 și nr. 3/1960.

În învățarea unei acțiuni motrice sînt numeroase situațiile în care, înainte de a se trece la etapa însușirii directe a acțiunii, profesorul îmbogățește și organizează experiența practică a elevului. În cazul cînd acesta are o experiență motrică redusă în legătură cu sarcina nouă, i se propun unele exerciții ajutătoare-pregătitoare, care cuprind în structura lor principalele elemente ale acțiunii ce urmează a fi însușită. Acestor elemente intuitive noi li se adaugă cele provenite din încercările de probă și exercițiile integrale ale unei acțiuni, elemente care de regulă sînt clarificate verbal prin descriere și denumire terminologică. Organizînd și îndrumînd execuțiile practice ale elevului, profesorul își propune, în primul rînd, să formeze la acesta priceperea și ulterior deprinderea corespunzătoare. Profesorul constată că în cazurile în care folosește chiar experiența elevilor, clarificînd-o, aducînd-o la nivelul conștiinței lor prin explicații, îndrumări și aprecieri, elevii învață mai repede și mai corect noul exercițiu și dobîndesc, în continuare, capacitatea de a folosi aceste cunoștințe în acțiuni similare sau apropiate. Putem spune că în cadrul acțiunii practice la educația fizică se unesc și se interpătrund scopurile practice cu cele de cunoaștere, mai ales dacă pedagogul urmărește acest lucru.

Interacțiunea elementelor senzoriale cu cele logice, a elementelor intuitive cu cele verbale este continuă în diferitele etape ale procesului învățării acțiunii motrice și constituie temeiul formării și însușirii cunoștințelor specifice educației fizice. Este cunoscut faptul că în cursul învățării elevii manifestă tendința de a executa, atunci cînd profesorul demonstrează mișcarea, ca și tendința de a o denumi verbal, terminologic, atunci cînd acesta o demonstrează. Această interacțiune explică și de ce s-a acordat o mai mică atenție transmiterii sistematice a cunoștințelor de către metodiștii educației fizice. Asimilarea cunoștințelor în însuși procesul acțiunii practice este un fenomen cunoscut.

Atunci însă cînd profesorul își propune să organizeze acțiunile și experiența practică a elevului, în scopul unei mai rapide și mai corecte însușiri a sarcinii motrice, el își asigură într-o foarte mare măsură elemente de ordin mintal (reprezentări, unele noțiuni, stări afective și volitive) orientate tocmai în direcția acestei sarcini.

În afara acestei căi de îndrumare și de facilitare a procesului însușirii acțiunii sau sarcinii motrice, profesorul dispune de mijloacele comunicării verbale a unui sistem întreg de cunoștințe. Pedagogul folosește cuvîntul atît pentru comunicarea unor idei, noțiuni, reguli, cît și pentru clarificarea unor elemente ale acțiunilor practice, pentru scoaterea în evidență a ceea ce au ele esențial și pentru formularea de reguli și concluzii chiar de către elev, din propria lui experiență.

Așadar, activitatea elevului la lecția de educație fizică nu se reduce numai la execuția unei sarcini motrice pe baza unui model propus de către profesor, ci cuprinde un ansamblu de stări, procese și acțiuni în care elementele teoretice alternează cu cele practice — fizice. Dialectica interacțiunii cunoștințelor cu priceperile și deprinderile în activitatea specifică elevilor la educația fizică cere o mai bună clarificare a conținutului acestor cunoștințe și a căilor formării lor.

CONȚINUTUL CUNOȘTINȚELOR DE CULTURĂ FIZICĂ

Poziția particulară pe care o dețin cunoștințele elevilor la obiectul educației fizice ne obligă să ne oprim asupra conținutului și particularităților lor. Prin cunoștințe se înțelege sistemul de reprezentări, noțiuni, legi care se transmit elevilor în procesul de învățămînt. Ele sînt rezultatul reflectării obiectelor și fenomenelor și al legăturilor dintre ele în creierul elevului, reflectare care parcurge diferite stadii, de la cele mai elementare intuiții la categoriile cele mai generale și abstracte.

Din analiza conținutului cunoștințelor elevilor în domeniul educației fizice rezultă că acestea sînt alcătuite din :

1. Reprezentările diferitelor acte motrice.
2. Noțiuni despre diferitele acte motrice, în care sînt cuprinse și regulile execuției, precum și unele principii biomecanice și regulile elementare de concurs.
3. Noțiuni despre formarea deprinderilor motrice, despre dezvoltarea calităților fizice, metode de antrenament.
4. Noțiuni sau idei despre particularități de execuție a actelor motrice : procedee, stiluri, sportivi care le folosesc și performanțele care se pot obține, idei și noțiuni de tactică sportivă.
5. Idei și reprezentări despre stările volitive și afective care însoțesc execuția obișnuită sau întrecerile.
6. Idei în legătură cu importanța și efectele practicării exercițiilor fizice, ale mijloacelor călirii, ale respectării regulilor de igienă, controlului medical și antrenamentului ș.a.

Menționăm că noțiunile corect formate, ca și unele reguli și idei sînt exprimate verbal, prin termenii specifici, folosiți în educația fizică.

În studiul nostru ne vom îndrepta atenția în special asupra primelor două elemente, mai accesibile elevilor, indispensabile în execuția actelor motrice. Dacă privim procesul de învățămînt în ansamblu și în unitatea sa, ne dăm seama cu ușurință de importanța pe care o are fiecare din componentele amintite nu numai în însușirea corectă a actelor motrice, ci și în formarea unei concepții științifice despre importanța și căile practicării exercițiilor fizice, despre rolul educației fizice în viața omului epocii noastre.

Despre rolul reprezentărilor în execuția actelor motrice pot fi spuse multe lucruri. Aici ne vom limita în a arăta unele caracteristici ale reprezentărilor despre actul motric în curs de învățare. Procesul învățării începe aproape întotdeauna de la o oarecare experiență motrică a elevului, căpătată fie în lecțiile din anii școlari anteriori, fie în activitatea extrașcolară care la unii elevi este — din acest punct de vedere — foarte bogată. De cele mai multe ori, reprezentările despre un anumit act motric — să zicem săritura în lungime — sînt sumare, incomplete, reflectînd parțial fenomenul și nu în trăsăturile lui cele mai importante. Elevii din clasele mai mici nici nu au posibilitatea reprezentării execuției proprii și analizei elementelor acesteia. Se poate chiar întîmpla ca reprezentarea incorectă a actului respectiv să fie urmată de o execuție diferită, datorită faptului că

actul motric se coordonează ca de la sine în timpul îndeplinirii lui. Astfel, o elevă care relata că la săritura în lungime se bate cu ambele picioare, a executat corect săritura, bătînd numai pe un picior.

Reprezentările elevilor despre actul motric nu rămîn la nivelul reactualizării numai a propriei experiențe. Ele se întregesc cu explicația, cu descrierea, cu indicațiile și aprecierile profesorului și cu datele intuitive ale demonstrației, ale execuției altor elevi și ale încercărilor proprii. Într-un timp foarte scurt apare în creierul elevului acea reprezentare de lucru care îi permite să execute exercițiul corect și apoi, prin repetări, să-l îmbunătățească.

Reprezentările despre un anumit act motric nu se opresc numai la imaginea „de lucru". Prin îmbogățirea experienței practice și de cunoaștere se formează la elevi reprezentări generale, adevărate noțiuni, care conțin nu numai elemente senzoriale, ci și elemente raționale, sub forma unor reguli de execuție a laturilor mai importante ale actului motric și a unor particularități de execuție, așa cum apar la unii sportivi fruntași.

De altfel, este cunoscut faptul că reprezentările sînt indisolubil legate de noțiuni.

Noțiunile elevilor despre actele motrice în curs de învățare sînt — așa cum se va putea vedea mai pe larg în datele de mai jos — incomplete, omițînd de multe ori elemente esențiale și nediferențiind unele note care sînt totuși caracteristice. Acest fapt își are explicația în orientarea activității instructive preponderent spre latura practică, de execuție, neacordîndu-se atenție proceselor care se produc în creierul elevului. De regulă, profesorul prezintă „modelul" actului și le cere elevilor să-l reproducă cît mai fidel. El apreciază **execuția,** iar cînd corectează, explică, demonstrează, tot la execuție se referă și nu la programul mintal care nu poate fi cunoscut decît indirect, prin manifestările exterioare ale elevului. Aceasta este calea obișnuită, folosită de către cei mai mulți profesori. Unii însă acordă atenție căilor și procedeelor de formare a reprezentărilor și noțiunilor, găsesc și mijloacele de corectare a acestora și obțin, evident, rezultate superioare. Metodica aceasta se sprijină pe ideile învățămîntului programat, care acordă atenție nu numai acțiunilor profesorului și elevului, ci și proceselor psihice care însoțesc sau determină aceste acțiuni.

Nivelul reprezentărilor și noțiunilor elevilor, gradul lor de înțelegere referitoare la actul motric, poate fi obiectivat prin execuție și prin relatări verbale. În practica instructiv-educativă se întîlnesc numeroase cazuri de lipsă de concordanță între execuție și relatare verbală, deficiențele privind mai ales execuția. Pe durata unui ciclu de lecții reprezentările și noțiunile se îmbogățesc și capătă precizie, în timp ce se poate întîmpla ca posibilitățile fizice (calitățile fizice cum sînt viteza, forța, îndemînarea) să rămînă staționare și execuția să înregistreze progrese minime.

Execuția actului motric poate urma procesul perfecționării noțiunilor fie concomitent, fie în salturi. Oricum, înțelegerea unor elemente așa numite „cheie", a unor reguli de execuție, a unor legi sau principii biomecanice se reflectă direct în actul motric, care devine astfel mai precis și mai adecvat sarcinii. Trebuie să menționăm că însăși execuția repetată a actului motric — mai mult sau mai puțin corectă — este sursă de infor-

mații și de precizări a reprezentărilor și noțiunilor, aportul ei fiind mai mult în direcția evidențierii unor caracteristici particulare, care diferențiază și delimitează ceea ce este esențial de neesențial.

Asistăm astfel la un proces în circuit în care actul motric depinde de actul intelectual, iar acesta la rîndul său de actul motric. Acest circuit nu trebuie să se închidă la același nivel, ci la fiecare revenire, la un nivel superior, atît actul motric, cît și procesele ideale care-l dublează dezvoltîndu-se în spirală.

PREZENTAREA EXPERIMENTULUI ORGANIZAT

Pentru lămurirea unor aspecte particulare ale formării cunoștințelor elevilor în lecțiile de educație fizică și pentru a verifica într-o măsură oarecare posibilitățile de îmbunătățire a predării, am organizat un experiment. Cercetarea s-a făcut la clasele a IX-a (G—E și F—J) la Școala medie nr. 1 „Nicolae Bălcescu" din București, cu colaborarea prof. Anișoara Zelinschi. Grupele de experiment și de control au fost alcătuite din fetele claselor a IX-a G și E (grupa experimentală) și a IX-a F și J (grupa de control), la educația fizică lucrîndu-se separat pe grupe de fete și băieți. Am ales pentru cercetare perioada aprilie — mai (anul 1964), în care lecțiile se desfășurau pe terenul de educație fizică și cuprindeau sarcini motrice care permiteau o analiză atît calitativă, cît și cantitativă. Una din aceste sarcini motrice asupra căreia ne-am îndreptat atenția a fost săritura în lungime.

Pentru săritura în lungime planul calendaristic al profesoarei prevedea 4 lecții de învățare propriu-zisă, precedate de o lecție de control pentru cunoașterea nivelului pregătirii grupelor la proba respectivă și urmate de o lecție de verificare a progresului realizat.

Lecțiile s-au succedat astfel în perioada 22 aprilie—20 mai (la grupa experimentală și la grupa de control) :

Tema lecției :

1. Lecție de control.
2. Învățarea elanului și „bătăii" cu piciorul.
3. Repetarea elanului și „bătăii" cu piciorul ; învățarea zborului.
4. Repetarea zborului ; învățarea aterizării.
5. Perfecționarea săriturii.
6. Lecție de verificare.

Menționăm că săritura în lungime nu figura ca singura sarcină a lecției de educație fizică, ci era dublată de o a doua sarcină din jocurile sportive, astfel încît timpul afectat instruirii, pentru sarcina urmărită de noi, a fost limitat (cca. 25-30 minute din lecție — profesoara acordînd atenție mai mare acestei sarcini).

În cercetarea noastră am pornit de la ipoteza că o bună organizare a procesului instruirii, cu atenție sporită acordată formării la elevi nu numai a priceperilor și deprinderilor, dar și a cunoștințelor, duce implicit la o eficiență mai mare a învățării în ambele direcții (practic și teoretic). În

sensul acesta am propus profesoarei să pregătească în așa fel lecțiile la grupa experimentală, încît să respecte cît mai multe din regulile metodologice și anume: — să stabilească cu precizie conținutul sarcinii motrice, ce anume elemente va transmite și va propune spre însușire; — să stabilească nivelul de pretenție al predării și însușirii (pentru clasa a IX-a s-a ales săritura ghemuită, ca procedeu elementar și accesibil colectivului); — să fixeze din timp modul cum vor fi eșalonate în lecții diferitele sarcini motrice parțiale și îmbinarea lor; — să stabilească pentru fiecare sarcină motrică particulară și pentru sarcina motrică generală metodele și procedeele de predare; — să stabilească concret care va fi activitatea practică a elevelor și căile de autocontrol; — să cunoască nivelul inițial și final al performanței elevelor în ciclul de lecții afectate săriturii în lungime.

Bineînțeles că aceste cerințe au impus o activitate deosebită în vederea pregătirii lecțiilor la grupa experimentală și un efort de „dedublare" pentru lucrul cu grupa de control, unde se foloseau metodele așa-zis obișnuite și care — după observațiile noastre — nu se deosebeau de ale altor profesori care lucrau în general bine. În ce constau aceste metode „obișnuite"? Profesorul anunță sarcina, explică și demonstrează, le cere elevilor să execute, iar în timpul execuției sau după ea face corectările necesare.

În lecțiile de la grupa experimentală profesoara și-a pregătit minuțios predarea, stabilind cu precizie conținutul descrierii și explicației exercițiului și aducînd în fața elevelor o planșe-chinogramă cu momentele săriturii în lungime. În timpul lecțiilor s-a revenit asupra celor explicate, arătate și demonstrate inițial, insistîndu-se în special ca elevele *să aplice* cele ce li s-au propus. În descriere și mai ales în explicații și în corectările parțiale, profesoara a căutat să scoată în evidență unele elemente esențiale în săritură, arătîndu-le cauza, rațiunea pentru care trebuie respectate anumite condiții în execuție (în special pentru elan — care trebuie să fie accelerat, bătaia — prin rularea tălpii, zborul — cu ridicarea brațelor și a piciorului oscilant etc.). În lecțiile de învățare profesoara a propus elevelor *sarcini concrete pentru fiecare acțiune motrică* (element al exercițiului), orientîndu-le atenția și spre o cît mai deplină percepere a modului cum execută, pentru ca după execuție *să relateze ce au făcut* și să încerce să-și dea seama în ce măsură au respectat indicațiile și ce greșeli au făcut. Concomitent, elevele aveau sarcina să observe execuțiile colegelor și să le aprecieze.

Acest mod de a lucra a ridicat în mare măsură nivelul interesului și al participării conștiente la lecție, subliniind și lipsa unei exersări mai îndelungate, datorate numărului mare al elevelor și timpului scurt afectat sarcinii motrice propuse.

Ca metode de cercetare am folosit înregistrarea la magnetofon a relatărilor verbale ale elevelor și a explicațiilor și descrierilor profesoarei, măsurarea cu banda metrică a performanțelor elevelor în diferite etape ale experimentului.

Săritura în lungime este un exercițiu pe care elevii îl fac în diferite clase, începînd din cele elementare și pînă în clasa a XII-a. Copiii sar în

lungime și în afara orelor de clasă, așa că se poate spune că ei au în linii mari unele idei și reprezentări în legătură cu această sarcină motrică.

Pentru a ne convinge de acest fapt, am efectuat un sondaj printre elevii de clasa a IV-a la Școala nr. 166, după ce aceștia au avut cîteva lecții în care s-a predat și săritura în lungime.

Iată cîteva dintre aceste relatări :

Rodica M. : „Executăm săritura în lungime astfel : trebuie să alergăm puternic, să facem bătaia — altfel săritura nu e bună — și aducem picioarele aproape de piept".

Ion B. : „Sărim astfel : batem puternic și ghemuim genunchii ; (înainte de bătaie) trebuie să ne luăm viteza ca să sărim cît mai departe".

Doru F. : „La săritura în lungime trebuie să luăm un start bun, să batem foarte bine, să sărim lung, cu picioarele cît mai aproape de corp". Ajutat, mai adaugă : „Mîinile ajută la avînt".

Pentru colectivele cuprinse în experimentul nostru, am arătat că la prima lecție s-a făcut controlul cunoștințelor, atît prin proba practică, cît și prin chestionări de sondaj.

Rezultatele obținute de eleve în prima lecție de control le discutăm mai tîrziu. Acum ne vom referi la cunoștințele lor asupra săriturii în lungime, așa cum s-au format și s-au păstrat în urma activității din anii precedenți.

Iată cîteva relatări ale elevelor din grupa experimentală.

Fănica T. : „La săritura în lungime venim în viteză, batem pe prag cu amîndouă picioarele (greșit — *n.n.*), facem săritura cu extensie, ridicăm picioarele și ne ajutăm cu mîinile pentru ca săritura să fie cît mai mare".

Cornelia T. : „Alergăm în viteză cu genunchii cît mai sus. Pentru ca să avem cît mai mult avînt, ridicăm picioarele cît mai sus".

Nicoleta V. : „In momentul cînd batem pe prag, pentru săritura în lungime, ridicăm mîinile în sus și genunchii îi ghemuim la piept, iar în momentul cînd ajungem în nisip, trebuie să ne aruncăm înainte, să nu cădem înapoi, pentru că măsurarea se face cu cît cazi mai înainte, cu atît e mai bun".

Din grupa de control :

Alexandrina H. : „Se pornește cu viteză mereu crescîndă, se bate pe piciorul stîng, sărim".

Mihaela M. : „Trebuie să alergăm, să luăm viteză mare. Cînd ajungem în dreptul liniei de bătaie, batem puternic cu un picior, cu care putem să batem mai bine, ridicăm genunchii la piept și cînd sărim avem grijă să nu fim cu ei sub noi, adică să fim cu picioarele înainte, să avem un avans cît mai mare în față, ca să putem sări cît mai bine".

Luana M. : „Trebuie să alergăm și alergarea să devină din ce în ce mai repede, batem pe ambele picioare, sau pe piciorul pe care-l avem mai puternic (...da, pe un picior, cel mai puternic) și după aceea trebuie să avem grijă să sărim cu genunchii aduși, să ne ajutăm cu mîinile și să nu cădem cu corpul pe spate, ca să fie săritura mai mică".

Relatările altor eleve atît dintr-o grupă, cît și din alta nu se deosebesc în mod esențial de cele de mai sus. Din ele rezultă că deși elevele au mai făcut acest exercițiu, cunoștințele lor (noțiunile, ideile, reprezentările) sînt sumare, incomplete și de multe ori chiar greșite. Elevele au reținut notele esențiale alături de altele neesențiale, sau au reținut numai unele note, omițînd altele foarte importante. O caracteristică a tuturor acestor relatări constă în lipsa folosirii terminologiei specifice educației fizice și acestui exercițiu, în mod corect și adecvat.

În fața profesorului, atunci cînd își propune să-i învețe pe elevi un exercițiu nou sau să-l dezvolte, să-l îmbunătățească, în cazul cînd acesta este deja cunoscut, stă sarcina de a cunoaște atît nivelul posibilităților fizice ale elevilor, cît și nivelul cunoștințelor în legătură cu acest exercițiu. Proba practică a dovedit că execuțiile elevelor sînt netehnice, că nu au la bază o înțelegere corectă a momentelor săriturii și o cunoaștere cît de puțin adecvată a cerințelor fiecărui moment. Elanul în viteză redusă, bătaia abia schițată, sbor razant sau orientat în jos, aterizare cu picioarele întinse, iată principalele caracteristici ale execuției efectuate de majoritatea elevelor din ambele grupe.

Cunoscînd nivelul pregătirii teoretice și practice a elevelor în legătură cu noua sarcină motrică, profesoara și-a propus să dezvolte și să corecteze atît cunoștințele, cît și execuția (priceperile și — eventual — deprinderile).

În privința primei sarcini, aceea de a întregi și de a preciza cunoștințele elevelor în legătură cu săritura în lungime, profesoara a urmărit să dea în explicație toate notele esențiale privitoare la momentele exercițiului și să indice acțiunile principale ale elevelor în aceste momente. Explicația inițială a fost însoțită de demonstrație, pe planșă și reală, urmată apoi de execuțiile de probă ale elevelor. În lecțiile următoare, fiecare sarcină particulară a fost explicată și integrată în ansamblul exercițiului.

Formarea noțiunii despre săritura în lungime s-a realizat progresiv, de la lecție la lecție, precizîndu-se pe măsura dezvoltării experienței personale a elevelor. Cu toate eforturile făcute de profesoară pentru prezentarea completă și complexă a sarcinii motrice și cu toate măsurile suplimentare de activizare a colectivului, relatările elevelor sînt încă sărace și incomplete. Această observație este în deplină concordanță cu teoria formării noțiunilor în care se arată că avem de-a face cu treceri de la o treaptă la alta, la niveluri diferite de activitate analitico-sintetică. Există 3 momente ale acestui proces : 1. cunoașterea inițială, generală a obiectului, săracă în amănunte ; 2. studierea amănunțită a obiectului și a laturilor lui separate ; 3. stabilirea legăturilor și trecerilor reciproce, cunoașterea precisă a obiectului ca întreg, bazată pe cunoașterea amănuntelor.

Aceste momente au fost prezente și în procesul formării noțiunilor în legătură cu săritura în lungime. De la cunoașterea imperfectă, săracă a generalului, fără cunoașterea particularităților, s-a trecut la o cunoaștere în care laturile exercițiului sînt diferențiate, despărțite de întreg și înțelese sub raportul unor determinări particulare și apoi la înțelegerea completă atît a laturilor esențiale, cît și a celor particulare ale acestui gen de exercițiu.

Menționăm că precizarea unor elemente particulare a fost ajutată de activitatea practică a elevelor și de indicația pe care au avut-o în legătură cu relatarea celor efectuate în raport de sarcina motrică dată.

Iată cîteva exemple de relatări ale elevelor în timpul desfășurării lecției în care accentul a fost pus pe învățarea elanului și bătăii, elevele avînd sarcina să-și caracterizeze execuția :

Viorica S. : „Mi-am potrivit destul de bine pașii pînă la pragul de bătaie, însă bătaia nu am făcut-o chiar așa de puternică pentru a sări, pentru a face o săritură de bună calitate. Brațul drept, deoarece piciorul pe care bat e dreptul, nu l-am ridicat" (greșit, trebuia să ridice brațul stîng — *n.n.*). „La ultima încercare cred că am ridicat bine piciorul stîng, dar brațul stîng nu l-am ridicat prea sus". La intervenția profesoarei mai adaugă : „la prag n-am făcut bătaia chiar așa de puternică și de aceea n-am putut să mă înalț prea mult". Întrebată despre felul cum se efectuează săritura în lungime, în întregime, răspunde : „Se pornește în alergare de viteză, care se accelerează pe măsură ce ne apropiem de pragul de bătaie, se face bătaia puternică pe un picior, se ridică piciorul opus și brațul de partea piciorului cu care efectuăm bătaia și se caută să se aterizeze cu picioarele întinse, în față, pentru a nu cădea pe spate și pentru ca săritura să fie lungă".

Felicia N. : „La prima încercare am ales un anumit punct din care să plec și am reușit să bat pe piciorul cel mai puternic. A doua oară nu am mai reperat punctul de la care ar fi trebuit să plec și am plecat puțin mai departe și de aceea n-am mai putut să bat cu piciorul mai puternic. Bineînțeles că săritura nu mi-a reușit. Cînd s-a spus să sărim cît mai sus și să întindem picioarele, nu am reușit să respect întocmai indicațiile tov. profesoare. Numai o dată am reușit să fac așa, în celelalte cazuri nu".

Alexandra C. : „La prima încercare am pornit într-o alergare cu pași mărunți și bine stabiliți, pentru a executa o săritură bună. Punctul de bătaie l-am luat în elan și m-am înălțat și am aterizat apoi la o distanță destul de mare, proporțională cu avîntul pe care l-am luat. Prima săritură n-a fost atît de corectă, dar apoi fiind mai atentă mi-am îndreptat greșelile... greșeala principală a fost la bătaie : am venit greșit pe picior, am bătut greșit, și deci am sărit mai puțin. După aceea am bătut bine și am sărit bine".

Deși se referă numai la sarcinile din lecție, relatările elevelor — comparate cu cele inițiale — sînt mult mai bogate. Ele conțin acum suficiente note caracteristice sarcinii motrice. Se poate observa, totodată, capacitatea pe care o au elevele de a se autocaracteriza. Este adevărat că mai sînt unele lacune și inexactități în relatări, unele confuzii, dar în linii mari putem spune că s-a înregistrat un salt calitativ în conținutul cunoștințelor elevelor. Din relatări rezultă că elevele au reținut ideea că numai un elan precis măsurat le dă posibilitatea să execute bine bătaia pe prag, cu piciorul cel mai puternic. Ele spun foarte puține lucruri despre tehnica măsurării elanului, tehnică în care plecarea de la punct fix este un element important, dacă acest punct a fost stabilit prin încercări. Accelerarea alergării în timpul elanului este o condiție a săriturii corecte, dar în relatări ea nu apare, pentru că elevele încă n-au ajuns în acest stadiu de pregătire încît

să poată efectua un elan în viteză, cu accelerare, și care să se termine și cu bătaie precisă. Acest element ne indică foarte bine dependența însușirii unor note esențiale și caracteristice exercițiului de nivelul dezvoltării calităților fizice, de nivelul execuției.

Relatările elevelor, la sfîrșitul lecției, după fixare, au în general altă formă decît cele provenite din autoobservație.

Așa cum se vede din exemplele date, relatările elevelor, sînt formulate în cuvinte multe, sînt bogate în elemente care denumesc acțiuni, mișcări și aprecieri asupra corectitudinii. Ele sînt relatări ale unor fenomene trăite direct și de curînd, purtînd amprenta senzorialului. Conținutul acestora se apropie mai mult de reprezentări. În schimb, relatările de la sfîrșitul lecției și ciclului devin mai sărace în note particulare, lipsindu-le elementele senzoriale chiar ale experienței imediate. Elevele relatează mai mult ce au reținut *din ce li s-a spus* și introduc puține elemente din experiența trăită, *din ce au făcut*. Ele folosesc datele experienței proprii indirect, ca suport pentru noțiunile pe care le-au primit din descrierile și explicațiile profesoarei.

Dăm mai jos cîteva exemple din relatările elevelor la sfîrșitul ciclului de lecții, din ziua în care s-a efectuat și lecția de control. Pentru o mai bună înțelegere a conținutului acestor relatări, în comparație cu cele inițiale, vom folosi o parte din subiecții ale căror relatării inițiale le-am dat mai înainte.

Fănica T.: „Săritura în lungime are mai multe faze: elan, bătaie, zbor, aterizare. În primul rînd se vine în viteză, care crește din ce în ce mai mult, în așa fel încît pe prag trebuie să ajungem cu piciorul cel mai puternic, piciorul de bătaie. Ne desprindem de pe suprafața pămîntului cu piciorul oscilator întins, iar cu cel de bătaie îndoit la piept (greșit, invers este bine — *n.n.*). În timpul zborului piciorul oscilator se apropie de piciorul oscilant, astfel încît să avem ambele picioare îndoite la piept, iar mîinile ridicate în sus. Cînd aterizăm, picioarele sînt întinse, iar mîinile revin în față, stabilind astfel echilibrul. Cînd aterizăm căutăm să ne stabilim echilibrul, deoarece dacă atingem nisipul cu corpul săritura va fi mai mică".

Cornelia T.: „Săritura în lungime are patru faze: elanul — pornim în alergare de viteză crescută; bătaia se face pe prag, cu piciorul de bătaie, iar piciorul oscilator se ridică mult spre piept; zborul — se ridică ambele picioare cît mai aproape de piept, avînd grijă să avem corpul drept și brațele în sus; aterizarea — se întind picioarele mult înainte, avînd grijă să nu cădem pe spate. Dacă avem tendința să cădem pe spate, ne aplecăm cu corpul în față, ajutîndu-ne totodată de mîini. O mare importanță la săritura în lungime o are ridicarea genunchilor cît mai sus și întinderea picioarelor în față, în momentul aterizării".

Alexandrina H.: „Săritura în lungime are patru faze: alergare (corect: elan — *n.n.*), bătaie, zbor și aterizare. Alergarea se face cu viteză crescîndă. Bătaia se face puternic cu piciorul drept sau stîng. Zborul se face cu picioarele ghemuite și cît mai înalt. Aterizarea se face cu picioarele

întinse, lipite, spre înainte. Pentru ca să facem săritura corectă, trebuie să ținem seama mai ales de elan, bătaie și aterizare".

Mihaela M.: „Săritura în lungime are patru faze principale și anume: elanul, bătaia, zborul, aterizarea. Elanul: trebuie să alergăm treptat, din ce în ce mai repede. Bătaia se face pe toată talpa piciorului și pe piciorul cel mai puternic. În timp ce batem puternic pe un picior, de exemplu piciorul stîng, piciorul drept este ridicat la piept, iar apoi și stîngul. În timpul zborului picioarele sînt strînse la piept. În timp ce batem puternic, cu piciorul cel mai puternic, mîinile sînt duse din spate înainte, rămînînd cu ele paralele în față, în dreptul umerilor, în tot timpul zborului. Apoi întindem picioarele înainte și cînd aterizăm, aterizăm pe călcîie și nu pe vîrfuri, pentru a nu cădea în față sau pe spate. Cînd aterizăm, mîinile stau întinse, paralel în față și nu în spate. Se accentuează în mod deosebit asupra bătăii puternice cu piciorul cel mai puternic."

Exemplele de mai sus pot fi suficiente pentru a ne arăta în ce măsură activitatea comună a profesorului și elevilor într-un ciclu de lecții duce la îmbunătățirea substanțială a conținutului reprezentărilor și noțiunilor legate de o anumită sarcină motrică. Ele ne arată că s-au înregistrat progrese însemnate atît la elevele grupei experimentale, cît și la cele ale grupei de control. Relatările finale, destul de corecte și complete de altfel, sînt ale unor eleve care au dat răspunsuri deosebit de slabe la controlul inițial.

Analiza răspunsurilor tuturor elevelor care alcătuiau cele două grupe ne arată că principalele note ale noțiunii de săritură în lungime sînt prezente, la majoritatea lor, în proporții diferite. În relatările elevelor au fost prezente 31 note ale noțiunii, desigur nu toate esențiale, iar unele din ele reprezentînd explicația sau indicarea scopului elementului respectiv. La grupa experimentală, fiecare elevă a indicat în medie 13,2 elemente, iar la grupa de control — 12,5 elemente. Diferența este destul de mică, poate nesemnificativă în cazul a două colective egale ca posibilități. La alegerea grupelor, am preferat să alegem ca experimentală grupa care la proba de control a obținut performanțe mai slabe și care — din cele relatate de profesoara de specialitate — se comporta mai slab la lecțiile de educație fizică. Din relatările elevelor de la ambele grupe lipsesc în special acele elemente care indică scopul unor anumite acțiuni (de exemplu, numai cîteva eleve au arătat în ce scop se face alergarea accelerată în elan, sau bătaia puternică) sau detalii de execuție (de exemplu, bătaie prin rularea tălpii, aterizare pe călcîie). Comparația între relatările de la cele două grupe ne mai arată că acolo unde profesoara a insistat mai mult elevele au reținut ideile și le-au integrat în noțiunile respective. Astfel, plecarea de la punct fix și măsurarea elanului figurează foarte puțin sau chiar de loc în relatările elevelor grupei de control. Cîteva comparații sînt edificatoare în privința aceasta.

Unul din principalele criterii de apreciere a modului în care au fost însușite noțiunile este aplicarea lor în practică.

Elemente	Grupa experimentală						Grupa de control					
	Foarte bine		Corect		De loc		Foarte bine		Corect		De loc	
	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%	Nr. elevilor	%
Plecare de la punct fix	1	3,04	10	30,44	18	62,06	—	—	—	—	36	100
Măsurarea elanului	6	20,70	2	6,9	21	71,4	—	—	2	5,5	34	94,44
Echilibru la aterizare	—	—	16	55,16	13	44,9	—	—	16	44,44	20	50,55
Săritura ghemuită	—	—	5	16,83	24	82,75	—	—	4	11,10	32	88,9

La educația fizică sînt frecvente cazurile în care transpunerea cunoștințelor în deprinderi sau priceperi nu este directă, însă trebuie să recunoaștem că îmbogățirea cunoștințelor specifice este urmată de o îmbunătățire a execuției. Acest lucru a fost confirmat de experimentul nostru.

La controlul inițial, media grupei experimentale a fost de 3,33 m, iar la controlul final de 3,47 m — deci o creștere medie de 14 cm. La grupa de control, media examinării inițiale a fost de 3,44 m (superioară grupei experimentale), iar a examinării finale de 3,49 m — deci o creștere de numai 5 cm. Așa cum am mai arătat, grupa experimentală a pornit de la un nivel și de la posibilități mai slabe și a reușit, ca urmare a unui proces didactic mai judicios organizat și condus, să înregistreze un progres apreciabil.

Progresul realizat de grupa experimentală, mai mare decît al celui de la grupa de control, se datorește, pe de o parte, faptului că în lecție s-a repetat și exersat săritura (constatare valabilă pentru ambele grupe), iar, pe de altă parte, creșterii bogăției și preciziei cunoștințelor, mai corect a noțiunilor elevilor, în legătură cu sarcina motrică.

Observația pedagogică, însoțită de fotografierea unor execuții, mai aduce unele date în discuția privitoare la tema noastră. Au fost înregistrate cazuri de eleve ale căror performanțe, din diferite motive, n-au progresat sau chiar au scăzut, dar ale căror execuții tehnice — privite din punct de vedere calitativ — s-au îmbunătățit apreciabil. Stagnarea sau chiar scăderea performanței este întîlnită de multe ori chiar la specialiștii unor probe sportive și poate proveni din cauze multiple — psihice, fizice, fiziologice. Ceea ce a cîștigat însă marea majoritate a elevelor a fost îmbunătățirea tehnicii execuției, ca urmare a exersării dirijate și a îmbogățirii noțiunii sarcinii motrice.

Dacă analizăm execuțiile și relatările finale și le raportăm la un model-etalon optim, vom găsi desigur multe scăderi și lipsuri. Așa cum am mai arătat, în cîteva lecții anuale nici nu poate fi vorba de formarea unor deprinderi în adevăratul sens al cuvîntului. Priceperea motrică se cizelează și se întregește progresiv, de-a lungul anilor de școală, ajutată de foarte multe ori de elementele de transfer ale altor sarcini motrice care acționează nu numai asupra laturii neuro-motorii, ci și asupra sferei intelectuale, adîncind înțelegerea esențialului și precizînd diferențierile laturilor particulare ale priceperii și deprinderii respective.

SCURTE CONCLUZII

In cele arătate în rîndurile de mai sus, am căutat să surprindem cîteva aspecte mai importante ale procesului de instruire la lecțiile de educație fizică, în legătură cu formarea cunoștințelor specifice.

Natura complexă a cunoștințelor din domeniul educației fizice se manifestă atît în procesul însușirii lor de către elevi, cît și în influențele pe care le au asupra activității propriu-zise.

Importanța formării unui sistem de cunoștințe în cadrul lecțiilor de educație fizică are deci o dublă semnificație : teoretică și practică. Teoretică, pentru că acestea lărgesc orizontul intelectual al elevului, activizînd procesul învățării, care devine astfel conștient, orientat spre realizarea sarcinilor esențiale ale activității ; practică, pentru că ajută la creșterea performanței, la desăvîrșirea priceperilor și deprinderilor motrice.

Faptele observate au indicat existența unor lacune însemnate în orientarea metodică actuală a educației fizice, în care datele mai recente ale pedagogiei, didacticii și psihologiei pedagogice nu sînt folosite și care nu acordă aproape de loc atenție acestei laturi importante a formării cunoștințelor elevilor.

Apare deci ca indicat și necesar să se alcătuiască programe de educație fizică în care să se prevadă și sistemul cunoștințelor generale și speciale pe care elevii trebuie să le primească în decursul școlarității. Studii mai largi și aprofundate trebuie să furnizeze și educației fizice temeiurile științifice pe care alte discipline de învățămînt se sprijină încă de mai multă vreme în direcția aceasta. Este necesar să se adîncească și să se clarifice în mod corect relațiile dintre cunoștințe, priceperi și deprinderi la educația fizică și să se precizeze aspectele metodologice pe care acestea le generează.

Din punct de vedere metodic, cercetarea noastră — și în bună măsură experimentul de verificare pe care l-am organizat — au arătat că se pot realiza unele progrese în procesul învățării, dacă se recurge la o organizare și la o pregătire mai riguroasă a lecțiilor. Nu trebuie să ne închipuim că va fi nevoie de o revoluționare a metodicii educației fizice, ci mai degrabă de o îmbunătățire și de o adaptare a ei la nivelul cerințelor generale ale învățămîntului din țara noastră. Este suficient ca profesorul să recurgă la un procedeu metodic nou, să folosească unele materiale intuitive sau să organizeze mai bine activitatea elevilor — care trebuie mai mult conștientizată — pentru ca nivelul învățării, al cunoștințelor și priceperilor să crească vizibil.

УСВОЕНИЕ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ

(Резюме)

Исходя из значения усвоения знаний учащимися в учебном процессе, авторы проводят его анализ в теории и методике физкультуры, подчеркивая малое внимание, которое уделяется этому вопросу со стороны методистов или учителей.

Авторы анализируют специфику знаний в области физкультуры, исходя из характеристик процесса обучения, дающего знаниям познавательные и ориентирующие функции в деятельности учащихся.

Наблюдения и экспериментальное исследование указывают на значительное развитие содержания понятия и результатов в определенной двигательной задаче (прыжок в длину).

Авторы пришли к выводу о необходимости лучшей подготовки и организации уроков физкультуры, ведущей к умственной активизации учащихся, а также о необходимости точного определения (в школьных программах) содержания общих и специальных знаний для усвоения в разных классах.

L'ASSIMILATION DES CONNAISSANCES AUX LEÇONS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

(Résumé)

L'article rappelle, au début, l'importance que présente l'assimilation des connaissances par les élèves, dans le processus de l'enseignement ; ensuite, on analyse cette question dans la théorie et la méthodologie de l'éducation physique et on souligne le peu d'importance que les professeurs mêmes accordent, parfois, au problème mis en discussion.

La teneur et les particularités des connaissances dans le domaine de l'éducation physique leur confèrent des fonctions propres pour la culture des élèves et pour l'orientation de leur activité.

Les observations et l'expérimentation organisée démontrent le développement notable du contenu de la notion et des performances à une tâche motrice caractéristique : le saut en longueur.

Les conclusions font ressortir la nécessité d'une meilleure préparation et organisation des leçons d'éducation physique, afin de stimuler l'activité intellectuelle des élèves.

On insiste également sur la nécessité d'une amélioration des programmes scolaires, dans le sens que ceux-ci doivent préciser le contenu des connaissances générales et spéciales que les élèves sont tenus à acquérir dans chaque classe.

ON THE ACQUISITION OF NOTIONS OF PHYSICAL EDUCATION DURING CLASSES

(Abstract)

The authors show the importance of the acquisition of notions in the theory and methodology of physical education, and the inadequate consideration given by some method and practising teachers to this problem.

They present the main notions of physical education and their peculiarities.

The authors prove experimentally that physical education classes must be better taught in order to make the pupils intellectually more active, while the curricula should establish the size of general and special notions of physical education to be acquired by pupils in various forms.

INSPECȚIA ȘCOLARĂ, ACTIVITATE ȘTIINȚIFICĂ DE STUDIERE, DE APRECIERE ȘI DE PERFECȚIONARE A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Conf. univ. GEORGE VĂIDEANU — Iași

Istoricul inspecției școlare arată că ea a avut la început un caracter de control administrativ-financiar (însoțit de penalizări), apoi unul de control dogmatic efectuat mult timp, iar în unele state capitaliste și astăzi, de către biserică. Mai tîrziu a dobîndit o dublă funcție: de control și de îndrumare [1]. Un studiu de pedagogie comparată alcătuit de Biroul Internațional de Educație pe baza unei anchete întreprinse în 66 de state, ajunge la concluzia că funcția de îndrumare se accentuează, așa încît inspectorul devine *un sfătuitor al cadrelor didactice și un agent al perfecționării lor* [2]. Istoricul inspecției demonstrează totodată că mult timp chestiunea calității ei s-a rezolvat doar prin grija pusă în alegerea inspectorilor, că cercetarea acestei teme a pedagogiei a întîrziat, dar că în prezent, din ce în ce mai frecvent, se pune problema metodelor de cercetare și de apreciere a lecțiilor și a eficacității lor.

În pedagogia marxistă chestiunea orientării inspecției și aceea a caracterului ei științific dobîndește o însemnătate deosebită. În societatea noastră, un act de stat atît de important ca inspecția școlară nu poate fi lăsat numai în seama înțelepciunii și a bunului simț și nici nu se poate desfășura empiric. Dacă lecțiile profesorilor sînt activități de transmitere a științei în conformitate cu legile didacticii, controlul (studierea) și îndrumarea trebuie să reprezinte, în aceeași măsură, *o activitate științifică, prin obiectivele, prin metodele și prin tehnica lor.* Un proces de control (studiere) și de îndrumare desfășurat empiric poate face mai mult rău decît bine, deoarece controlul formal încurajează superficialitatea. Raportarea inspecției la procesul care face obiectul ei, ne conduce și la o altă concluzie: dacă învățămîntul cunoaște, îndeosebi în ultimul deceniu, experimente și prefaceri în scopul *modernizării, optimizării și sporirii*

[1] Cf. *Lexikon der Pädagogik*, Freiburg, 1955, vol. IV, p. 52 și Ramon Garcia Ruiz, *Principios y tecnica de la supervision escolar*, Mexico, 1963.

[2] U.N.E.S.C.O., Bureau International d'Education, *L'inspection de l'enseignement*, Paris, 1956, p. 43.

randamentului său, și inspecția școlară, ca activitate de stimulare și de perfecționare a procesului de învățămînt, trebuie să-și pună problema *sporirii eficienței ei.* În toate domeniile vieții se desfășoară în prezent lupta pentru mărirea productivității muncii. Această luptă trebuie dusă și în domeniul învățămîntului. Tezele de mai sus ne îndeamnă să prezentăm inspecția școlară într-o dublă perspectivă :

— ca activitate desfășurată științific, în toate fazele ei : studierea muncii de învățămînt, aprecierea ei și îndrumarea cadrelor didactice ;

— ca activitate care trebuie să-și pună și să rezolve *problema finalității și a sporirii eficienței ei.*

Studiul de față își propune să demonstreze că inspecția școlară poate fi concepută și efectuată pe baze științifice și în acest scop recurge la compararea ei cu o activitate științifică propriu-zisă, care își propune să aducă o modestă contribuție la dezvoltarea științei sau a tehnicii și, în acest scop, dispune de timpul și de mijloacele necesare și la care putem distinge din punct de vedere metodologic următoarele etape :

1. Punerea problemei științifice.
2. Documentarea teoretică.
3. Organizarea cercetării și a metodicii de cercetare.
4. Culegerea materialului faptic.
5. Prelucrarea și interpretarea materialului faptic și bibliografic.
6. Redactarea lucrării științifice.

Este logic și folositor să preconizăm aceste etape și pentru efectuarea inspecției școlare și, în acest caz, să știm ce modificări ar trebui să sufere ele ? Inspecția școlară este un gen special de activitate științifică și în dezvoltarea acestei comparații să observăm de la început nu numai asemănările, ci și deosebirile dintre fenomenele angajate în discuție. Prin scopul ce-i revine, s-ar părea că inspecția școlară nu poate fi o cercetare științifică, întrucît nu urmărește îmbogățirea științei, ci este o activitate *de studiere* și *de perfecționare* a unei tehnici, a tehnicii educative. În realitate, ea întrunește totuși condițiile unei cercetări științifice, *mai întîi fiindcă a studia procesul instructiv-educativ înseamnă a observa fenomene și a descoperi cauzele succeselor și ale insuccesel*or, deci a surprinde și a explica, pe baza legității pedagogice, relația cauzală dintre măsurile școlare și reacțiile elevilor, iar în lecții, relația dintre acțiunea profesorului (a metodelor și a mijloacelor folosite de el în transmiterea științei) și răspunsul elevilor sub forma atitudinii lor, a fidelității asimilării și reproducerii cunoștințelor etc. Or, a căuta și a descoperi cauze înseamnă a întreprinde o activitate științifică autentică și dificilă, cu atît mai dificilă, în acest caz, cu cît directorul sau inspectorul nu dispun, deocamdată cel puțin, de aparatura și de metodele medicului sau ale fizicianului. În al doilea rînd, a perfecționa procesul de învățămînt înseamnă *a găsi, pe baza explicării științifice a constatărilor, a succeselor și a insuccesel*or, *soluții adecvate pentru promovarea elementelor pozitive și îndepărtarea scăderilor.* Acest act de încheiere a inspecției este o operație științifică tot atît de importantă ca și cea întreprinsă de inginerul

care controlează și cercetează un proces tehnologic în scopul ameliorării lui. Dacă scopul urmărit — studierea și perfecționarea procesului educativ — conferă inspecției caracter științific, acesta trebuie extins și asupra tehnicii ei, *deci asupra tuturor etapelor și a tuturor metodelor folosite.* Dacă prin scop și desfășurare inspecția poate fi o cercetare științifică, avînd datoria să-și însușească spiritul și tehnica acesteia, înseamnă că are logică prezentarea etapelor inspecției prin comparație cu cele mai sus amintite ale cercetării științifice, comparația fiind posibilă și folositoare.

În succesiunea lor, etapele se condiționează reciproc, străbaterea conștiincioasă a uneia devenind o premisă favorabilă pentru următoarea. „Cine are idei, vede fapte", spunea Pavlov, deci, cine are pregătire teoretică, poate culege un material faptic esențial și semnificativ și, în continuare, cine dispune de observații suficiente poate generaliza, ajungînd la concluzii interesante și fundamentale. Inspectorii sau directorii care improvizează îndrumările sau le repetă aidoma de la profesor la profesor, spun lucruri puțin folositoare și neconvingătoare, fiindcă nu-și sprijină criticile și recomandările pe principii pedagogice și pe fapte precise. Este destul ca o etapă să nu fie parcursă cu temeinicie pentru ca eficiența inspecției să stea sub semnul întrebării.

1. Ceea ce în cercetarea științifică se numește *punerea problemei* sau *emiterea ipotezei de lucru,* în activitatea de control și de îndrumare devine *stabilirea obiectivelor sau a temei inspecției.* O ipoteză de lucru este ea însăși o cucerire, o descoperire care, pe baza perfectei cunoașteri a specificului și sarcinilor actuale ale unei specialități sau ale unui sector de activitate, izvorăște din căutări și anticipă un rezultat posibil. O temă trebuie să fie într-un anumit sens același lucru, adică să fie aleasă pe baza unei foarte bune cunoașteri a *sarcinilor actuale și importante* izvorîte din politica școlară a statului, urmărind să aducă o perfecționare procesului instructiv-educativ. Secțiile de învățămînt și directorii au datoria să îndrăsnească și să încerce să dea o orientare superioară muncii de control și de îndrumare, prin alegerea unor obiective sau teme *importante* și *precise.* O experiență repetată de cîteva ori la cursurile cu directorii ținute de I.P.C.D. Iași, a dovedit că integrarea asistențelor efectuate în școli într-o temă a ridicat calitatea observațiilor și discuțiilor, determinîndu-i pe directori să-și pună întrebări și să caute răspunsuri, iar în multe cazuri a condus la alcătuirea unor referate interesante.

În cazul în care obiectivele sau tema sînt stabilite de un for superior sau figurează în planul de muncă al secției, cel care efectuează inspecția are de înfăptuit doar însușirea și precizarea lor în legătură cu specificul școlii sau al raionului. Cînd obiectivele sînt stabilite de director sau de inspector, și așa se întîmplă adesea, fiindcă oricînd controlează aceștia pot avea o preocupare constantă, de durată, alegerea trebuie făcută într-o dublă perspectivă, ținînd seama de interesele învățămîntului și de propriile interese pedagogice. Ca și ipoteza de lucru, care îl absoarbe pe cercetător și îi călăuzește căutările, *o temă bine aleasă devine o preocupare dominantă,* un interes stabil și viu, capabil să stimuleze spiritul de

observație și capacitatea de generalizare. Alegerea sau precizarea temei inspecției este numai un început, care cere o continuare în același spirit.

2. *Documentarea teoretică sau cercetarea bibliografiei* este o importantă etapă a muncii științifice, îndeplinind o triplă funcție: informarea la zi în tema aleasă, stimularea și orientarea spiritului de observație, cunoașterea și înregistrarea unor principii, idei și citate fundamentale pentru tema în cercetare. Funcțiile care-i revin indică documentarea teoretică ca etapă necesară și anterioară celorlalte, dar nu și definitiv încheiată, fiindcă bibliografia unei teme se îmbogățește mereu și se consultă și în timpul etapelor următoare: culegerea materialului faptic, generalizarea, redactarea.

Pregătirea teoretică a inspectorului îndeplinește aceeași triplă funcție și se realizează potrivit caracterului și obiectivelor inspecției. Ea întîmpină însă dificultăți speciale și la aceasta ne vom referi imediat. Pentru o inspecție specială de definitivat sau de gradul II pregătirea poate primi o orientare mai precisă, în funcție de specialitatea celui controlat, de tipul de școală și de clasele la care acesta predă. În acest caz, pregătirea inspectorului urmează aproximativ același drum cu cea a profesorului, urmărind să răspundă celor două întrebări fundamentale pentru orice lecție sau sistem de lecții: *ce* trebuie predat și *cum* trebuie predat. Pregătirea profesorului constă în studierea programei, a manualului și a materialului științific auxiliar (reviste, studii, lucrări), în cercetarea metodicii și a materialului pedagogic auxiliar, concretizîndu-se în conceperea lecției, în desfășurarea ei pe plan mintal și, eventual, în alcătuirea planului de lecție. Inspectorul avînd de controlat și de apreciat, nu alcătuiește planuri de lecții, dar reține pentru sine principalele cerințe ale programei și sarcinile instructiv-educative specifice obiectului. Față de profesor, inspectorul este totdeauna dezavantajat, fiindcă pregătirea primului are o destinație precisă, bazată pe un plan calendaristic și pe rezultatele orelor anterioare, pe cînd inspectorul nu cunoaște, deseori, nici clasele atribuite profesorului pe care-l controlează. Două recomandări putem face pentru asigurarea competenței controlului: 1 — inspectorul să revadă unele probleme teoretice după ce, sosit în școală, alcătuiește sau definitivează programul inspecției, stabilind precis clasele la care va asista, discuțiile cu elevii și temele lor, lucrările de control și subiectele lor etc; 2 — inspectorul să-și consolideze și să-și împrospăteze mereu *pregătirea sa generală* și, îndeosebi, *latura metodico-pedagogică* a acesteia, prin recitirea unor lucrări de bază de logică, de psihologie și de pedagogie. După cum se știe, principiile gîndirii logice, particularitățile individuale și de vîrstă ale elevilor și principiile didactice sînt totdeauna semnificative în lecții și fundamentale pentru reușita lor. De altfel, pregătirea specială este fecundă numai atunci cînd se bazează pe o temeinică pregătire generală: teoretică (de specialitate, ideologică și pedagogică) și practică (experiență didactică și experiență educativă). *Bunul simț pedagogic* contribuie la valorificarea experienței acumulate și fără el nu poți păși fără riscuri la aprecierea unui fenomen atît de plin de situații neprevăzute și complexe ca cel școlar, însă el nu ajută la aprecierea obiectivă a lecțiilor.

O pregătire teoretică sistematică și apropiată de cea a cercetătorului științific realizează inspectorul pornit să efectueze o inspecție sau un ciclu de *inspecții cu temă,* fie că lucrează singur, fie că se află încadrat într-o brigadă. In acest caz, documentarea teoretică a inspectorului are de rezolvat două probleme — *ce* citește și *cum* face însemnările. Pregătirea teoretică pentru o temă, ca de exemplu *„dezvoltarea gîndirii prin lecții"*, trebuie să fie *adaptată scopurilor inspecției,* constînd — pe de o parte — în lămurirea chestiunilor propriu-zis științifice (ce este gîndirea, care sînt principalele ei operații și calități), iar pe de altă parte, în studierea celor metodico-pedagogice (valoarea formativă a specialității pe plan intelectual, greșeli tipice de gîndire pe vîrste și pe materii de învățămînt, nivelul atins de cei mai buni învățători și profesori în predare etc.). Asistențele sau inspecțiile cu temă permit și o valorificare specială, de aceea considerăm că dintre sistemele întrebuințate în cercetarea bibliografiei — adnotarea lucrărilor consultate, rezumarea lor și fișarea materialului citit — *fișarea* este cel mai potrivit sistem și pentru inspector. Repartizate pe capitole (pe subtemele care compun tema), fișele servesc în toate etapele unei inspecții și în toate inspecțiile cu aceeași temă. Treptat, alături de citatele și ideile reținute din lucrările consultate, se adaugă observațiile și generalizările directorului sau ale inspectorului, așa încît, materialul viitorului referat sau al viitoarei lucrări se organizează dintr-o dată pe capitole și subcapitole. Trecerea în revistă a fișelor sau numai a însemnărilor marginale, care rezumă textul sau subliniază importanța lui, reamintește inspectorului esențialul, stimulîndu-i capacitatea de observare. Fișele scutesc pe posesorul lor de a mai reveni la lucrări voluminoase, uneori greu de găsit, îi permit să găsească imediat un anumit capitol sau paragraf, fiindcă *citatele* sînt însoțite de *indicarea lucrării,* a *ediției* și a *paginii* de unde au fost extrase. Subliniem aici și faptul deosebit de important, că în cadrul colectivului aceleiași secții sau aceleiași brigăzi, fișele pot fi folosite de toți inspectorii care urmăresc aceeași temă. Conchidem, deci, că *bibliotecile școlare,* ca și cele ale secțiilor de învățămînt, trebuie *să posede și să țină la curent bibliografii pentru principalele teme și aspecte ale procesului instructiv-educativ.*

3. *Organizarea inspecției și stabilirea metodicii ei,* corespondentul organizării cercetării și a metodicii de cercetare, are o însemnătate deosebită în efectuarea inspecțiilor cu temă și a celor în brigadă. Organizarea este un principiu al oricărei munci științifice, fiindcă prin nivelul ei decide în parte finalitatea și randamentul. In ordine logică ea se înfăptuiește sau se definitivează după documentarea teoretică și pe baza acesteia pentru a realiza : a) *precizarea prin discuții a temei sau a obiectivului,* în mod sintetic, dar și analitic, sub forma obiectivelor speciale ; b) *diviziunea muncii* și repartizarea sarcinilor și a obiectivelor de urmărit ; c) *orientarea unică* a întregului colectiv angajat în inspecție ; d) *stabilirea duratei optime* a inspecției, cunoscînd că, întocmai cum un examen nu devine mai semnificativ dacă durează mai mult, tot așa și o inspecție nu devine cu atît mai temeinică cu cît se prelungește mai mult ; e) *stabilirea metodicii de cercetare,* care constă în alegerea celor

mai potrivite *metode* pentru fiecare *etapă*, în funcţie de scopul şi de tipul inspecţiei.

Metodele de control şi de studiere a şcolii şi a procesului instructiv-educativ (observarea, discuţia, lucrările de control, cercetarea documentelor şcolare, statistica, ancheta orală sau scrisă) sînt metode de informare şi de culegere a materialului faptic.

Metodele şi criteriile de apreciere au de îndeplinit „una dintre funcţiile cele mai delicate,... aceea de a judeca valoarea cadrelor didactice şi de a formula în raportul său remarcile şi aprecierile sale" [3]. Chestiunea metodelor şi criteriilor de apreciere merită o tratare specială şi, fără a o rezolva complet, o vom relua într-un subcapitol următor, fiindcă prelucrarea şi interpretarea constatărilor implică aprecierea. Ne mărginim să precizăm aici că ea se face pe baza rezultatelor, prin raportarea lor la scopurile educaţiei comuniste şi la cerinţele programei, prin comparare cu rezultatele medii şi cu cele mai bune din aceeaşi şcoală şi din alte şcoli, prin luarea în considerare a dificultăţilor specifice şi a experienţei profesorului.

Metodele şi formele de îndrumare, împreună cu forma principală a îndrumării — analiza de lecţie —, trebuie să ducă la perfecţionarea muncii cadrelor didactice. Acestea sînt : lecţii demonstrative, interasistenţe programate, scrisori metodice, recomandări bibliografice ş. a. „Inspectorul, constată studiul de pedagogie comparată al B.I.E., este chemat să ofere recomandări didactice şi chiar lecţii-tip, lecţii-model" [4].

Ca în orice cercetare ştiinţifică, metodica se modifică după începerea activităţii şi potrivit cerinţei ei ; în această adaptare la situaţii şi la fenomene se vădeşte ingeniozitatea cercetătorului. Organizarea cercetării se concretizează într-un *plan de inspecţie* care, ca structură şi dimensiuni, variază în funcţie de scopul inspecţiei, de durata şi de numărul celor angajaţi în efectuarea ei.

4. *Culegerea materialului faptic* este etapa cea mai importantă, fiindcă acum cercetătorul se află în contact cu fenomenul studiat şi trebuie să „vadă". Inspectorul, ca şi cercetătorul ştiinţific, trebuie să păşească la efectuarea constatărilor pregătit teoretic, pentru a fi un *observator avizat şi competent* şi cu metodica cercetării elaborată, pentru a dispune *de metodele şi de instrumentele de lucru adecvate.* În ce constă materialul faptic şcolar, deci, spre ce fenomene să-şi îndrepte atenţia directorul sau inspectorul pentru a le observa şi aprecia ? Chiar atunci cînd obiectivul sau tema unei acţiuni de studiere şi îndrumare au fost dinainte stabilite şi precizate, nu este uşor de răspuns la această întrebare, fiindcă procesul de învăţămînt angajează profesori şi elevi, individualităţi formate şi individualităţi în devenire, variate discipline şi tehnici didactice, creînd astfel situaţii extrem de complexe şi de diferite. Deci, sub denumirea de *fenomen şcolar* înţelegem un complex de lucruri şi acţiuni, de personalităţi şi de situaţii şi atunci cînd pornim la cercetarea lor este bine să ne amintim o observaţie a lui A. S. Makarenko : „pedagogia este cea mai

[3] U.N.E.S.C.O., — B.I.E. *L'inspection de l'enseignement*, Paris, 1956, p. 40.
[4] Idem, *op. cit.*, p. 40.

dialectică, mobilă, cea mai complexă și variată știință" [5], observație însoțită de un motivat avertisment: frica față de complexitatea și varietatea fenomenului educativ este una dintre cele mai greșite și dăunătoare atitudini, fiindcă cel ce o încearcă, încearcă și tendința „de a pune pe toți pe același calapod, de a forma o serie restrînsă de tipuri umane" [6].

Să analizăm numai unul dintre obiectivele inspecției și anume *legitatea pedagogică* ca relație cauzală dintre măsurile și influențele școlare și reacția elevilor la aceste măsuri sau, într-un sens mai restrîns, între acțiunea profesorului și rezultatele obținute. Atît pe plan teoretic, cît și pe plan practic descoperirea și formularea legilor pedagogice ca *expresii ale legăturii necesare și esențiale dintre două fenomene* — cauză și efect — se lovește de însemnate dificultăți, fiindcă în fenomenul educativ legăturile cauzale sînt complexe (multilaterale) și totdeauna greu de izolat din conexiunea generală. „În fenomenul pedagogic nu există dependențe simple, aici formula silogismului, o concluzie deductivă simplă, e mai puțin posibilă ca oriunde" [7]. Oricînd întrebăm „care este cauza fenomenului x", gîndim sau trebuie să gîndim care este ansamblul cauzelor fenomenului x, în ce ordine acționează ele și ce pondere are fiecare, așa încît a descoperi legături cauzale și a explica științific un fenomen școlar, înseamnă a descoperi ansamblul cauzelor și a le ierarhiza potrivit importanței ce o au în determinarea efectului. Cea mai simplă întrebare de acest gen, este în realitate foarte complicată; precizăm că de regulă, în stabilirea legăturilor cauzale, inspectorul întîlnește două categorii de situații:

1. Cunoscînd cauza, urmărește stabilirea efectelor ei. „Ce eficiență au mijloacele audio-vizuale în predare?" sau „Ce efecte pozitive și negative poate produce vorbirea profesorului, vocea lui"?

2. Cunoscînd un efect sau o grupare de efecte, urmărește să descopere cauza sau cauzele lor. „Care este cauza atmosferei neprielnice din colectivul cadrelor unei școli"? sau „Cum să explică prestigiul și simpatia care-l înconjoară pe un anumit profesor"?

Dificultatea stabilirii explicațiilor științifice sporește și datorită faptului bine cunoscut că, în educație, măsurile acționează prin intermediul condițiilor interne ale elevilor, așa încît la aceeași influență educativă, efectele apar la intervale și în proporții diferite, iar uneori apar ca reacții neprevăzute sau chiar paradoxale.

Este suficientă, credem, succinta analiză de mai sus a ceea ce numim *fenomen școlar* pentru a degaja o dublă concluzie: materialul faptic școlar este de o extremă complexitate, iar acțiunea de studiere a lui se impune ca o autentică lucrare științifică. Ar fi foarte greu, dacă nu imposibil, să încercăm un răspuns complet la întrebarea pusă: — spre ce fenomen să-și îndrepte atenția cel care culege materialul faptic, școlar? Cum însă a *„vedea o școală"* înseamnă a studia, în primul rînd, procesul instructiv-educativ, iar *„a vedea un profesor"* înseamnă a-l cunoaște la

[5] Makarenko A. S., *Opere pedagogice*, vol. I, p. 62.
[6] Vezi *Lexicon der Pädagogik*, Freiburg, 1954.
[7] Makarenko A. S., *Poemul pedagogic*, București, 1951, p. 538.

lecții, adică acolo unde se manifestă cultura, idealurile și caracterul său, putem da un răspuns întrebării mai sus formulate, indicînd *principalele obiective* de urmărit într-o lecție sau într-un sistem de lecții (în totalitatea lecțiilor de tipuri diferite prin care se tratează complet un anumit capitol, asigurîndu-se valorificarea potențialului educativ al temelor și asimilarea lor temeinică).

Principalele obiective nu găsesc în literatura de specialitate o tratare asemănătoare, unii sau alții dintre pedagogi punînd accentul pe diferitele laturi ale procesului instructiv-educativ : profesorul și mînuirea metodelor, atitudinea elevilor față de știință, cuantumul cunoștințelor asimilate, spiritul activ al elevilor etc. Cu toții sînt însă de acord că principalele obiective de urmărit în lecții trebuie să rezume principalele cerințe de ordin pedagogic și logic față de procesul instructiv-educativ ; asta înseamnă că inspectorul constată fenomenele (desfășurarea lecției, participarea activă a elevilor etc.) raportîndu-le mereu la normele pedagogice, deci la ceea ce ele ar trebui să fie. De aici rezultă că obiectivele devin cu ușurință criterii de apreciere și că a observa înseamnă în același timp a compara și a aprecia.

Lucrările de specialitate acordă cu îndreptățire multă atenție stabilirii principalelor obiective de urmărit în lecții, fiindcă fără orientare precisă spre esențial cea mai perfectă tehnică de studiere rămîne infructuoasă. Ramón Garcia Ruiz [8], în lucrarea amintită, citează multe propuneri, unele dintre ele demne de reținut.

Primele obiective de urmărit în lecții :

— Lecția în ansamblu : scopul ei, mijloacele și metodele folosite, rezultatele obținute.

— Participarea elevilor și atitudinea lor în timpul lecției.

— Căile și tehnica didactică folosite de profesor și calitatea lor.

— Mijloacele accesorii folosite în lecții : texte, planșe, exemple etc.

— Priceperea profesorului de a individualiza predarea și de a o face accesibilă.

— Condițiile materiale și morale în care s-a desfășurat lecția.

— Rezultatele obținute.

Să observăm că acest prim tablou de obiective conține indicația prețioasă de observare a lecției ca întreg și apoi că el îndeamnă la studierea ambilor factori angajați în procesul instructiv-educativ : profesorul și elevii.

Alte obiective de urmărit în lecții :

— Organizarea clasei pentru munca de învățămînt și dispoziția profesorului pentru muncă.

— Materialul didactic și folosirea lui ; calitatea materialului didactic, interesul trezit de folosirea lui.

— Buna întrebuințare a timpului și calitatea abilităților didactice manifestate în lecție sub forma organizării clasei și angajării ei în muncă, alcătuirea schemelor etc.

---

[8] Ramón Garcia Ruiz, *Principias y tecnica de la supervision escolar*, Mexico, 1963, p. 62.

— Calitatea metodelor didactice întrebuințate ; dacă ele sînt adecvate și interesante.

Să observăm că aceste indicații au în vedere, îndeosebi, munca profesorului, care este sistematic urmărită ; în schimb, rezultatele obținute și activitatea elevilor trec pe un plan secundar.

Socotim că obiectivele și indicațiile de mai sus au valoarea lor și pot fi preluate, dar că cel care are misiunea de a observa și aprecia lecțiile are nevoie de un *tablou de obiective mai complet și mai logic organizat.* El nu trebuie inventat, ci descoperit prin inducție și prin deducție pornind de la *esența și funcțiile lecției* și de la *normele fundamentale ale didacticii.* În scopul obținerii unui tablou sistematic, trebuie să plecăm de la teza potrivit căreia lecția, fără a fi unica, este principala formă de organizare a procesului instructiv-educativ, teză care, pentru a-și dezvălui semnificațiile, trebuie prezentată analitic.

Ca act didactic de transmitere a culturii și de formare a tinerei generații în spiritul cerut de societate, lecția se înfățișează sub raportul *profesor-elev.* Nu poate transmite valori cine nu vibrează pentru ele, nu poate influența și forma elevii, acel care nu li se dăruiește cu generozitate și nu ia în considerare năzuințele și posibilitățile lor. Profesorul se manifestă în lecție ca specialist și ca om, dezvăluind *tripla lui pregătire* — științifică, ideologică, pedagogică — dar și personalitatea lui sub forma idealurilor și a caracterului. Lecția constituie, deci, *momentul principal din activitatea profesorului,* moment care îl solicită și-i permite să se manifeste multilateral.

Prin esența ei, lecția include și folosește pe primul plan *valori intelectuale* (științifice), dar acestea se află în mod firesc în conexiune cu *un ansamblu de valori social-politice, morale și estetice.* De aici rezultă că lecția nu poate fi judecată doar ca un act de transmitere și de asimilare a unei specialități, fiind prin esența ei principala formă de înfăptuire a educației multilaterale. Lecția folosește însă valorile înfățișîndu-le în conformitate cu normele didacticii, *constituindu-le ca un ansamblu de valori culturale (științifice, morale și estetice), organizate și prezentate în spirit didactic.* Importantă pentru profesor, esențială pentru formarea multilaterală a elevilor, necesară pentru organizarea celorlalte forme ale învățămîntului, lecția își menține dreptul de a fi forma fundamentală a învățămîntului prin importantele ei *funcții educative* pe plan intelectual, moral și estetic.

Pe plan intelectual, prin lecții se realizează : 1. Stimularea posibilităților spirituale ale elevilor. 2. Transmiterea culturii științifice și a culturii ideologice. 3. Cultivarea gîndirii sau „gimnastica minții". 4. Educarea concepției materialist-științifice despre om, natură și societate. 5. Înzestrarea elevilor cu abilități intelectuale.

Pe plan moral, prin lecții se realizează deplin sau se face un început fundamental în următoarele direcții : 1. Transmiterea culturii morale comuniste. 2. Cultivarea sentimentelor morale și formarea idealului moral. 3. Formarea caracterului comunist și a conduitei în spiritul moralei comuniste.

Pe plan estetic, prin lecții se realizează principalele sarcini educative: 1. Transmiterea culturii estetice. 2. Formarea capacității de apreciere, a gustului estetic și a judecății estetice. 3. Formarea idealului estetic și a atitudinii estetice față de artă, de muncă și de viața socială. 4. Formarea abilităților estetice.

Să observăm că dacă prin esența și funcțiile ei lecția sugerează o multitudine de obiective, în același timp le subliniază pe cele mai importante, permițîndu-ne să stabilim următorul tablou [9].

Fondul științific al lecției raportat la programă, la cerințele logicii și ale spiritului științific.

Orientarea educativă a lecției și valoarea ei formativă pe plan intelectual, etic și estetic.

Scopul și structura lecției raportate la specificul disciplinei, la locul lecției în sistemul de lecții și la vîrsta elevilor clasei.

Desfășurarea lecției ca proces didactic bilateral de transmitere și de asimilare conștientă și activă a științei și de fortificare a spiritului logic al elevilor.

Rezultatele lecției pe plan intelectual, moral și estetic, manifestate sub forma atitudinii elevilor, a cuantumului și a calității cunoștințelor demonstrate (arătate) sau însușite și a cuantumului și calității abilităților arătate sau însușite.

5. *Prelucrarea și interpretarea materialului faptic.* Dacă etapa precedentă este cea mai importantă, aceasta — a prelucrării și interpretării — este, în orice activitate științifică, cea mai dificilă, fiindcă acum cercetătorul trebuie să descopere *semnificația faptelor,* stabilind explicații științifice, generalizări și concluzii. Rostul acestei etape de analiză și de sinteză într-o cercetare este ușor de întrevăzut, întrucît o lucrare științifică nu poate fi o simplă relatare de fapte, chiar dacă ele ar primi o anumită organizare: faptele singure, prin ele însele, spun prea puțin. Chestiunea care ne preocupă este aceea de a prezenta rostul generalizării în desfășurarea inspecției, știind că această activitate se încheie de multe ori nu cu o lucrare scrisă (un referat sau un proces-verbal), ci cu o prezentare verbală a constatărilor și îndrumărilor. La o privire atentă, necesitatea și însemnătatea generalizării devin evidente, chiar pentru situațiile cînd se discută nu un sistem de activități sau un sistem de lecții îndelung studiate, ci o singură lecție.

Analiza lecției, prin însuși sensul noțiunii, nu poate fi o singură descriere punctată de observații critice, *ci o privire sistematică întreprinsă în numele unor criterii științifice și constituită din constatări, din judecăți de aprecieri și din recomandări corespunzătoare.* În analiza unei lecții directorul sau inspectorul procedează de regulă astfel: pleacă de la fapte, le interpretează, ajungînd la judecăți de apreciere și apoi oferă recomandările corespunzătoare. Deci, faptele din aceeași categorie trebuie grupate în vederea generalizării și obținerii unor judecăți fundamentate și a descoperirii celor mai adecvate soluții și recomandări. Generalizarea

[9] G. Văideanu, *Inspecția specială,* Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1962, p. 69.

nu poate fi improvizată prin răsfoirea caietului cu însemnări, ea constituind un proces intelectual dificil de grupare a faptelor asemănătoare, de distingere a esențialului de neesențial, de descoperire a cauzelor și de alcătuire a explicațiilor științifice, astfel încît analiza unor lecții să se înfățișeze ca o apreciere organizată logic, orientată spre esențial și fundamentată pedagogic. Dacă lecția trebuie să dispună de unitate, de orientare precisă și de densitate optimă, și analiza consacrată ei este obligată să îndeplinească aceste condiții. Acei directori sau inspectori care reproduc „filmul lecției", intervenind cînd și cînd cu observații, ca și acei care, răsfoind caietul cu însemnări, abordează fără ordine diverse aspecte din lecții, repetîndu-se și uneori corectîndu-se, nu întreprind de fapt o analiză, ci o expunere de fapte și impresii. O astfel de critică nepregătită este puțin folositoare.

În interesul desfășurării științifice a analizei lecțiilor, reținem din argumentarea de mai sus cîteva concluzii. Analiza lecției implică generalizare, iar generalizarea reclamă pregătire. Pentru discutarea unui sistem de lecții sau a unui ansamblu de activități instructiv-educative, directorul sau inspectorul trebuie să-și alcătuiască un plan al analizei, obținut prin prelucrarea și interpretarea materialului faptic cules.

Pentru discutarea unei singure lecții, generalizarea și sistematizarea sînt tot atît de necesare și, chiar atunci cînd nu se alcătuiește un plan al analizei, el trebuie gîndit anticipat și sprijinit pe însemnări adecvate făcute în caietul de asistențe. Rezultă de aici că între asistența la lecție și discutarea ei este necesar un interval, folositor deopotrivă profesorului care va reflecta în mod autocritic asupra deficiențelor lecției, precum și celui care, în urma controlului efectuat, va arăta aceste lipsuri.

Structura analizei unei lecții o alcătuiesc concluziile și judecățile de apreciere, deduse din fapte sau ilustrate prin fapte și urmate de recomandări. Descrierile sau relatările fără interpretare științifică nu pot alcătui substanța unei analize.

În inspecțiile efectuate în brigadă, conducătorul acesteia are dificila misiune de a interpreta materialul faptic cules, degajînd concluzii, iar în cazul cînd, în consiliul pedagogic al școlii, fiecare membru al brigăzii prezintă oral aprecierile și recomandările sale, aceluiași conducător îi revine sarcina de a asigura, în prealabil, printr-o discuție temeinică, *unitatea și orientarea spre esențial* a tuturor comunicărilor care se vor face.

6. *Redactarea* intervine ca o ultimă etapă în inspecțiile care consemnează constatările, aprecierile și îndrumările, sub formă de referat, de proces-verbal, iar în unele cazuri, de studiu destinat publicării. Varietatea obiectivelor și a tipurilor de inspecții, determină întrebuințarea unor variate tipuri de referate și de procese-verbale. Analiza documentelor inspecției reclamă un studiu special, iar cea destinată procesului-verbal ar trebui să abordeze temele:

— tipurile de procese-verbale;
— structura procesului-verbal;
— conținutul procesului-verbal;
— condițiile pedagogice ale procesului-verbal.

Preocuparea acestui studiu de a demonstra caracterul ştiinţific al inspecţiei limitează argumentarea la cadrul temei anunţate. O activitate desfăşurată ştiinţific, trebuie consemnată şi prezentată în acelaşi spirit; îndoieli nu pot fi în această privinţă, dar, pentru prevenirea erorilor şi a grabei în redactare, argumentele sînt totuşi necesare.

Redactarea încheie o activitate îndelungată şi, prin calitatea ei, o poate valorifica, după cum o poate compromite, ea poate convinge pe cititor sau îl poate lăsa cu îndoieli. Dacă etapele anterioare au fost străbătute în spirit ştiinţific, redactarea se află în posesia elementelor trebuitoare:

— materialul faptic prelucrat: observaţii precise şi verificate, statistici şi procentaje, lucrări de control corectate şi adnotate, extrase din caietele de notiţe etc.;

— informaţia ştiinţifică necesară fundamentării teoretice a referatului, studiului sau procesului-verbal;

— generalizările obţinute sub formă de aprecieri, concluzii şi recomandări, organizate sub forma unui plan — planul viitorului proces-verbal sau al viitorului referat.

Documentul de încheiere şi de consemnare a rezultatelor inspecţiei *dezvoltă, precizează şi desăvîrşeşte* interpretarea ştiinţifică, sub forma explicaţiei, a aprecierii şi a îndrumării fundamentate pedagogic, logic organizate şi clar exprimate. Planul este un proiect, actul scris este o dezvoltare şi o realizare: scrisul conduce la precizarea ideilor şi înlesneşte controlul unităţii şi rigurozităţii ştiinţifice a lucrării.

Redactarea are datoria să-şi însuşească şi să menţină un autentic spirit ştiinţific şi pentru funcţiile importante îndeplinite de actul scris de încheiere a inspecţiei:

— *Funcţie oficială:* consemnează rezultatele unui control de stat referitor la respectarea legilor şi instrucţiunilor care alcătuiesc şi traduc politica şcolară a statului socialist.

— *Funcţie constatativă:* constată şi consemnează calitatea activităţii cadrelor didactice şi nivelul pregătirii elevilor.

— *Funcţie apreciativă:* caracterizează o personalitate formată şi stilul ei de muncă, întrebuinţînd judecăţi de valoare, calificative, iar, în cadrul inspecţiilor pentru acordarea gradelor didactice, note.

— *Funcţie orientativă de perfecţionare:* oferă recomandări şi trasează sarcini cadrelor didactice în vederea îmbunătăţirii muncii lor.

— *Funcţie de informare a organelor de stat:* referatele şi procesele-verbale informează organele de conducere asupra desfăşurării procesului de instituire şi educaţie, fac propuneri pentru perfecţionarea planurilor de învăţămînt, a programelor, a manualelor şi a metodicilor.

Dacă la aceste argumente îl adăugăm şi pe acela că documentul de consemnare a rezultatelor inspecţiei angajează conştiinţa profesională a inspectorului, iar prin conţinutul şi forma lui îl recomandă şi îl caracterizează, există, credem, suficiente temeiuri pentru a considera redactarea cu toată grija, adoptînd şi în efectuarea ei regulile şi tehnica cercetării ştiinţifice.

★

Inspecția școlară poate fi și trebuie să fie înfăptuită ca o autentică activitate științifică — aceasta este concluzia demonstrației întreprinse în acest studiu. În acest scop, este necesar ca activitatea de control și de îndrumare să-și însușească spiritul unei cercetări științifice și să întrebuințeze o *tehnică precisă și adecvată* fenomenului studiat — *procesul de învățămînt*. Se deschise astfel o altă problemă, aceea a principiilor și metodelor inspecției școlare.

ШКОЛЬНОЕ ИНСПЕКТИРОВАНИЕ — НАУЧНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ, ОЦЕКЕ И УСОВЕРШЕСТВОВАНИЮ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

(Резюме)

Исходя из положения о том, что в социалистическом образовании школьное инспектирование имеет специальное значение — вопрос школьного инспектирования широко обсуждается в международной печати — автор ставит своей целью доказать необходимость и возможность научного проведения работы по изучению, оценке и усовершенствованию учебно-воспитательного процесса при применении соответствующей и точной техники. С этой целью автор проводит систематическое сравнение школьного инспектирования с научным исследованием, в котором различаем следующие этапы: 1 — постановка вопроса; 2 — теоретическая документация; 3 — организация исследования и его методики; 4 — отбор фактического материала; 5 — проработка фактического материале (и библиографического); 6 — редактирование научной работы.

В развитии этого сравнения возникает ряд вопросов: а) цель инспектирования и методы исследования школьной работы; б) критерии оценки; в) методы руководства и т.д.

Указывая на возможность научного проведения работы по изучению, оценке и улучшению учебно-воспитательного процесса, в статье подчеркивается необходимость усиления эффективности инспектирования усовершенствованием его техники.

L'INSPECTION SCOLAIRE, ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE D'ÉTUDE, D'APPRÉCIATION ET DE PERFECTIONNEMENT DU PROCESSUS INSTRUCTIF-ÉDUCATIF

(Résumé)

Prenant comme point de départ la constatation que le problème de l'inspection scolaire a une importance particulière dans l'enseignement socialiste et que l'on y insiste aussi dans la presse pédagogique internationale, l'auteur se propose de démontrer la nécessité et la possibilité de déployer scientifiquement l'activité d'étude, d'appréciation et de perfectionnement du processus instructif-éducatif, en employant une technique adéquate et précise.

A cette fin, on compare systématiquement l'inspection scolaire à une recherche scientifique habituelle, dans laquelle on distingue les étapes suivantes: 1. Présentation du problème scientifique; 2. Documentation théorique; 3. Organisation de la recherche et de la méthode à suivre; 4. Recueil du matériel concernant les faits; 5. Classement et interprétation de ce matériel et de la bibliographie; 6. Rédaction de l'ouvrage scientifique. Cette comparaison pose une série de problèmes: a) les objectifs de l'inspection et les méthodes de recherche relativement à l'activité scolaire; b) les critères d'appréciation du travail des enseignants inspectés; c) les directives à donner etc.

Tout en démontrant la possibilité de déployer scientifiquement l'activité d'étude, d'appréciation et de perfectionnement du processus instructif-éducatif, l'article souligne en même temps la nécessité de faire accroître l'efficience de l'inspection par l'amélioration de sa technique.

SCHOOL INSPECTION, A SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDYING, ASSESSING AND IMPROVING THE INSTRUCTIONAL-EDUCATIONAL PROCESS

(Abstract)

School inspection, often mentioned in foreign educational journals, is attached special importance in socialist education.

The author shows the necessity for and possibility of a scientific activity of studying, assessing and improving the instructional-educational process by the use of adequate and accurate methods.

School inspection is accordingly compared to a scientific research covering the following stages: 1. Scientific approach to the question being studied; 2. Documentation; 3. Organization of research work and its methodology; 4. Collection of facts; 5. Interpretation of facts and data; 6. Writing of the paper proper.

Such a comparison implies the solution of a number of problems, viz. a) the objectives of inspection and methods of research of school activities; b) criteria of assessing the work of those inspected; c) methods of guidance.

Showing that a scientific activity of studying, assessing and improving the instructional-educational process is fully possible, the article stresses the need for increasing the efficiency of school inspection by improving its technique.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

CONCLUZII LA DISCUȚIA PRIVIND ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ORELOR DE DIRIGENȚIE

Transformările revoluționare ce s-au produs în viața poporului nostru în cei 20 de ani de la eliberare, încheierea victorioasă a procesului de făurire a relațiilor de producție de tip socialist au făcut ca problemele educației, ale formării conștiinței socialiste să devină probleme de prim ordin.

Munca politico-educativă dusă de partid, cu implicații multilaterale și din ce în ce mai adînci în toate sectoarele de activitate, se resimte nu numai în creșterea influenței judecății opiniei publice, a colectivității, asupra comportării oamenilor, asupra atitudinii lor față de muncă, față de bunurile obștești și de îndatoririle sociale. Rezultatele acestei munci se resimt și în creșterea continuă a exigenței opiniei publice din țara noastră față de eficența muncii educative din școală. Ochii întregului popor sînt ațintiți asupra felului în care reușesc învățătorii și profesorii să-i pregătească pe elevi pentru viață, asupra felului în care reușesc să-i înarmeze cu simțul datoriei și al răspunderii, să le dezvolte dorința fierbinte de a aduce o contribuție cît mai valoroasă la victoria deplină a socialismului.

Stimulați de exigențele mereu crescînde ale poporului nostru în lupta pentru desăvîrșirea construirii socialismului, învățătorii și profesorii noștri desfășoară o vastă activitate, în scopul de a da tineretului fizionomia morală și spirituală corespunzătoare nobilelor idealuri ale comunismului, în scopul dezvoltării celei mai frumoase personalități umane.

In realizarea acestor înalte țeluri, învățătorii și profesorii primesc un ajutor continuu din partea organelor de partid și de stat, a organizațiilor de copii și tineret și a celorlalte organizații de masă, din partea presei și publicațiilor, a artei și literaturii, a cinematografiei și a teatrelor, din partea părinților elevilor.

Discuția organizată de Revista de pedagogie privind organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție se încadrează în acest vast program menit să ridice munca educativă a școlii la nivelul înaltelor cerințe ale contemporaneității.

Conținutul intervențiilor la această discuție oglindește în mare măsură influența deosebit de pozitivă exercitată în rîndurile oamenilor muncii din școală de către cele două discuții organizate în 1962 și 1963/1964 de ziarul Scînteia, organ al Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Român, cu privire la conținutul muncii diriginților, al muncii educative din școală, în general.

Corespunzător temei stabilite de redacția Revistei de pedagogie, participanții la discuție se opresc prea puțin asupra rolului profesorului-diriginte ca organizator și educator al colectivului de elevi, coordonator al muncii celorlalți profesori ai

clasei pe care o conduce și ca verigă de legătură directă, operativă și permanentă între școală și familie, între școală și organizația de pionieri și U.T.M.

Din complexitatea de probleme pe care le ridică organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție, participanții la discuție acordă un interes deosebit planificării orelor de dirigenție, tematicii și tipologiei acestor ore, metodicii convorbirilor etice.

Ca o trăsătură comună, pozitivă, a tuturor intervențiilor apare convingerea participanților la discuție — convingere care, de altfel, a constituit una din concluziile esențiale ale discuțiilor din Scînteia — că **ora de dirigenție trebuie privită ca parte integrantă a sistemului muncii educative** și că pe cît de dăunătoare este atitudinea de *subapreciere a rolului acestei ore*, pe atît de periculoasă este absolutizarea importanței ei. Aproape toți participanții la discuție au subliniat necesitatea ca întreg conținutul orelor de dirigenție să se sprijine efectiv pe măsurile pregătitoare cuprinse în planul de muncă al dirigintelui. Totodată, acest conținut este necesar să fie urmat de o muncă organizată, sistematică, dusă pe planuri diferite, care să asigure transformarea treptată a cunoștințelor transmise și a emoțiilor trăite în orele de dirigenție, în convingeri, sentimente și atitudini, deci în imbolduri interioare ale unei munci entuziaste, pasionate, ale unei comportări demne, morale, civilizate.

Astfel fiind concepută ora de dirigenție, ca o verigă puternică, legată strîns atît de verigile anterioare, cît și de cele ulterioare, ca o treaptă importantă în sistemul muncii educative a diriginților, problemele privind organizarea, desfășurarea acestei ore și conținutul ei apar mult mai clare.

Experiența pozitivă prezentată de participanții la discuție, pentru a sublinia valoarea științifică a unei asemenea concepții, oglindește, în mare măsură, maturitatea pedagogică și politică pe care au dobîndit-o mulți învățători și profesori din patria noastră, în anii regimului de democrație populară. In activitatea acestor cadre didactice, planificarea orelor de dirigenție face parte integrantă din planul de muncă al dirigintelui, nu constituie un plan separat, izolat. In același timp, planul de muncă al dirigintelui constituie o parte a conținutului desfășurat, al obiectivelor educative stabilite în planul general de muncă al școlii. Interdependența acestor verigi și raportarea lor directă la întreg dau muncii educative un caracter unitar și o eficiență sporită.

Faptul că majoritatea punctelor de vedere formulate în discuția purtată converg către această concepție a muncii educative desfășurate ca un întreg bine închegat, ca un sistem, ale cărui verigi sînt organic legate între ele, faptul că aproape toți autorii discuțiilor combat atitudinea acelor diriginți care limitează încă sfera atribuțiilor ce le revin la ora de dirigenție, constituie un merit deosebit al discuției. Opinia cadrelor didactice este orientată spre realizarea unui sistem al muncii educative care să poată fi urmărit și realizat cu bune rezultate.

Mult dezbătută, am putea spune chiar prea mult, a fost **problema planificării.** Pornind de la ideea centrală că planificarea constituie condiția esențială, de bază, în realizarea unei munci educative organizate, sistematice, de perspectivă, participanții la discuție s-au oprit cu toată seriozitatea cuvenită, asupra condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească planificarea pentru a putea fi folosită ca un instrument eficient în organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție. Astfel, participanții la discuție au arătat cît de necesar este ca planificarea să izvorască din realitatea vie a clasei, cu caracteristicile, cu preocupările și frămîntările ei, cu lipsurile și năzuințele ei. La această condiție de bază s-au adăugat altele deosebit de importante: planificarea

să oglindească cerințele vieții noastre sociale, ale etapei pe care poporul nostru o parcurge victorios, sub conducerea înțeleaptă a partidului, să fie orientată spre transpunerea în viață a directivelor trasate de partid cu privire la formarea fizionomiei spirituale și morale a tineretului nostru.

Combătînd atît atitudinea de fetișizare a planificării, cît și pe cea de subapreciere, concepția greșită că planificarea ar fi un tipar rigid, un program în care problemele vieții nu ar mai putea intra, participanții la discuție au subliniat răspunderea, maturitatea pedagogică și politică, pregătirea de care trebuie să dea dovadă educatorul în întocmirea planificării orelor de dirigenție.

Pentru cititor a reieșit clar că planificarea nu înseamnă o simplă înșiruire de obiective, de sarcini și măsuri, de termene pe o anumită perioadă. Ea înseamnă, în primul rînd, cunoașterea temeinică a personalității fiecărui elev în parte și a perspectivelor lui de dezvoltare, cunoașterea colectivului cu trăsăturile lui caracteristice, cu opinia lui față de muncă și față de comportarea membrilor săi. Planificarea înseamnă desprinderea tuturor notelor esențiale și stabile de voință și de caracter, atît pozitive, cît și negative, ca rezultat al influențelor ce se exercită asupra elevilor în clasă, în familie și în mediul social căruia îi aparțin, înseamnă desprinderea noilor trăsături morale care se concretizează în faptele și în acțiunile elevilor.

Dornici să asigure o înțelegere complexă a problemelor planificării muncii educative, participanții la discuție au atras atenția că o planificare științifică necesită, pe lîngă cunoașterea elevilor și a colectivului clasei, și cunoașterea și înțelegerea profundă a conținutului documentelor de partid și a literaturii pedagogice și psihologice, pentru ca obiectivele educative și măsurile stabilite pentru fiecare perioadă să corespundă atît cerințelor dezvoltării societății noastre, cît și particularităților de vîrstă și individuale, nivelului real de dezvoltare intelectuală și morală a elevilor.

Așa după cum just s-a spus în cadrul discuției, nu există măsuri „minune". Semnificația și eficiența fiecărei măsuri sînt strîns legate de semnificația și eficiența întregului ansamblu de măsuri.

Conținutul discuției a crescut mult prin concepția pedagogică exprimată cu privire la funcția preventivă a planificării. Educația fiind un proces organizat și dirijat în mod conștient, în funcție de cerințele pe care societatea le formulează față de omul contemporaneității, ca și față de viitorul ei constructor, școala nu poate limita procesul muncii educative din cadrul orelor de dirigenție la nivelul problemelor ridicate de diferitele abateri ale elevilor, de manifestările negative. Este, într-adevăr, foarte important ca aceste manifestări și atitudini negative să dispară, ca educatorii să le descopere la timp și să distrugă în mod operativ rădăcinile care le-au dat naștere, dar și mai important este ca lumea mărețului univers psihic al copilului să fie astfel pregătită, dirijată și orientată, încît asemenea rădăcini să nu găsească sevă pentru încolțire, pentru dezvoltare, ca tendințele pozitive să poată absorbi toate energiile și să-și ia avînt spre infinitele perspective ale perfecțiunii personalității umane.

Dacă educatorii vor depune mai multe eforturi în ceea ce privește studierea și analiza științifică a situației concrete în care trebuie să acționeze, dacă se vor strădui să realizeze astfel de caracterizări din care să rezulte clar sarcinile ce le revin, verigile-cheie privind nu numai munca educativă „curativă", ci și cea „profilactică", planificările nu numai că vor rezulta în mod firesc din aceste caracterizări, dar vor fi mult mai corespunzătoare realității la a cărei dezvoltare trebuie să contribuie. Conținutul și forma unor astfel de planificări vor oglindi mai veridic legile obiective ale procesului edu-

cației, asigurînd prin cadrul general fixat, dezvoltarea fiecărui elev.

Strîns legată de problema planificării a fost dezbătută și tematica orelor de dirigenție.

Ora de dirigenție fiind concepută ca o verigă a planului de muncă al dirigintelui și acesta ca o parte importantă de desfășurare, de realizare a planului general de muncă al școlii, este firesc ca temele să fie stabilite în funcție de obiectivele fixate în planul de muncă al dirigintelui. Majoritatea participanților la discuție insistă asupra acestei legături, prezentînd și o valoroasă experiență pentru a ilustra eficiența unei astfel de *orientări*.

Consecvenți acestei concepții, participanții la discuție combat tendința unor diriginți de a stabili temele orelor de dirigenție în mod arbitrar, de pe poziții subiective, de a fixa teme rupte de planul de muncă al dirigintelui, sau de a perpetua practici care au fost aspru combătute și în discuția organizată de ziarul Scînteia în 1962: teme unice pentru toate clasele, un număr de teme egal cu numărul săptămînilor, teme copiate de la colegii care lucrează la clasele paralele. Sînt combătute, de asemenea, optici cu totul greșite din punct de vedere științific: tendința de a axa întreaga muncă educativă pe o singură temă pe perioadă unui trimestru sau chiar a unui an școlar, sau de a include teme care să asigure tipuri variate de ore de dirigenție, ca și cum scopul muncii educative l-ar constitui tipurile de ore, și nu realizarea unor obiective esențiale privind fizionomia spirituală și morală a omului societății socialiste.

Avînd în vedere specificul muncii de educație, ca un proces complex, de durată, asupra căruia trebuie să se revină continuu cu noi metode și procedee, cu tratarea gradată a problemelor, în funcție de dezvoltarea intelectuală și morală, de dezvoltarea conștiinței elevilor, unii participanți la discuție apreciază în mod just că este neapărat necesar să se stabilească obiectivele educative pe toată perioada școlarizării. Pentru realizarea acestor obiective, în orele de dirigenție s-ar putea prevedea, la fiecare clasă, în funcție de particularitățile de vîrstă, atît teme care să înlăture și să prevină trăsături negative, ca: lenea, minciuna, egoismul, cît și teme privind dezvoltarea hărniciei, cinstei, sincerității, tovărășiei, solidarității, a trăsăturilor morale de voință și de caracter care trebuie să constituie profilul moral al viitoarelor cadre ale socialismului.

Pentru ca tematica orelor de dirigenție să răspundă cu maturitatea pedagogică cuvenită și cu tactul necesar aspirațiilor, frămîntărilor elevilor, întrebărilor pe care și le pun preadolescenții și adolescenții în legătură cu viața, cu viitoarea lor profesie, este necesar ca, în stabilirea acestei tematici, diriginții să consulte îndeaproape elevii. Dîndu-și seama de valoarea respectării acestei cerințe, unii participanți la discuție vorbesc, pe bună dreptate, cu mult patos, despre relațiile de apropiere, de stimă și simpatie reciprocă ce trebuie să existe între diriginte și elevii săi. Fără îndeplinirea unei astfel de condiții, tinerii nu-și deschid inima, educatorii nu pot cunoaște ce gînduri îi frămîntă pe elevii lor, ce neclarități persistă în atitudinea lor față de muncă și de viață, în concepția lor despre lume, în relațiile lor cu fetele sau cu băieții. Elaborarea unei tematici care nu ar ține seama de asemenea probleme ar avea o slabă eficiență, iar orele de dirigenție s-ar desfășura într-o atmosferă de monotonie grea, apăsătoare.

Un loc important acordă discuția temelor cu caracter etic. Cum era și firesc, participanții la discuție apreciază, cu simț de răspundere, că dacă în procesul de învățămînt, în activitatea în afară de

clasă, trebuie să-și găsească un loc deosebit de important toate laturile educației comuniste, în cadrul orelor de dirigenție locul dominant trebuie să-l dețină temele de educație morală.

Educația morală a copiilor și tineretului școlar este o problemă deosebit de importantă pentru partidul și statul nostru. Așa după cum s-a arătat la Congresul al III-lea al P.M.R., munca pentru crearea unei conștiințe morale, în spiritul principiilor și normelor socialiste de viață, pentru înlăturarea rămășițelor și înrîuririlor educației burgheze face parte integrantă din construcția noastră socialistă. Sarcina de a înarma tineretul cu un adînc simț al datoriei, al onoarei, al conștiinței răspunderii morale este strîns legată de sarcina desăvîrșirii construirii socialismului.

Realizarea acestei sarcini nu înseamnă numai cunoașterea principiilor sau a normelor care reglementează relațiile dintre oameni, ci înseamnă formarea treptată, în raport cu dezvoltarea elevilor, a unor deprinderi și obișnuințe morale, dezvoltarea sentimentelor morale, cunoașterea și înțelegerea — la nivelul posibilităților lor — a conținutului unor categorii etice, formarea convingerilor morale. Asemenea obiective implică o activitate educativă complexă, desfășurată cu tact, cu competență și în mod gradat, ajutînd copilul, tînărul, să se ridice treptat de la înțelegerea normelor simple de comportare pînă la înțelegerea criteriului idealului moral.

Conștienți de importanța deosebită a acestei laturi a educației comuniste, participanții la discuție cer educatorului o temeinică pregătire pentru desfășurarea orei de dirigenție consacrate unei teme etice, cer elaborarea unui plan logic care să-l ajute în sublinierea esențialului și sprijinirea continuă a explicațiilor pe caracterul concret al exemplului înaintat.

Pentru a se înlătura formalismul și artificialitatea, pentru a se crea condițiile normale ale unei comunicări directe, simple, naturale, de la inimă la inimă, participanții la discuție dau indicații deosebit de prețioase: să li se comunice elevilor din timp nu numai tema, ci și problemele mai importante ce se vor discuta, dar să nu se repartizeze nici un fel de sarcini individuale. Avîndu-se în vedere caracterul abstract al temelor etice, prezentarea problemelor să fie însoțită de determinarea unei puternice rezonanțe afective.

Discuția a cuprins serioase referiri la convorbirile etice pentru perioade de vîrstă diferite. Temele etice folosite de unii participanți la discuție, pentru a exemplifica activitatea just orientată a unor cadre didactice constituie, într-adevăr, un real ajutor în educația morală a tineretului. Deosebit de valoroase sînt cele folosite pentru elevii de vîrstă școlară mare: „Simțul de răspundere"; „Cinstea și sinceritatea"; „Atitudinea față de muncă — criteriul de bază în aprecierea personalității în societatea noastră"; „Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar"; „Educarea elevilor în spiritul păcii și prieteniei între popoare".

Pentru a sprijini efectiv munca educativă din școală, participanții la discuție atrag atenția asupra unor serioase greșeli, care scad simțitor eficiența convorbirilor etice: pierderea efectului educativ obținut în cadrul convorbirii, din cauza unor legături artificiale, forțate, insuficient gîndite, studiate, introducerea nefirească, în cadrul convorbirilor etice, a unor verigi specifice lecției, cum este fixarea.

Discuția s-a ocupat și de referate, ca metodă în cadrul orei de dirigenție, de condițiile pe care trebuie să le îndeplinească acestea, de tipologia orelor de dirigenție.

Față de discuțiile anterioare, în această direcție s-au înregistrat mai puține succese. Problema referatului era, de altfel, lămurită încă de la discuțiile din 1962 și 1963/64, cînd majoritatea participanților au fost împotriva abuzului de referate și a oricărei tendințe de absolutizare negativă sau pozitivă în ceea ce privește valoarea referatului. In problema referatului, discuția din Revista de pedagogie a avut mai mult caracter de îndrumare metodică pe problemele: cum se întocmește referatul, cine îl susține și în ce condiții.

In legătură cu **tipologia orelor de dirigenție**, discuția nu a reușit să aducă o orientare clară în rîndurile cititorilor. Unii participanți la discuție nu realizează o argumentare științifică pentru a convinge de ce sînt pentru anumite tipuri și de ce nu sînt pentru altele. In general, argumentele sînt subiective și unele chiar simpliste. Unii sînt pentru tipurile indicate în **Indrumătorul profesorului diriginte**, alții pentru cele indicate în **Culegerea de texte**. Argumentele folosite sînt prea palide pentru a putea fi acceptate. Alții se mulțumesc să arate că sînt pentru tipurile indicate în cutare lucrare, fără să aducă vreun argument.

Unii propun patru tipuri: ore organizatorice, ore de analiză, ore consacrate diferitelor laturi ale educației comuniste, ore cu caracter etic (ca și cum educația morală ar fi o entitate separată, nu ar face parte integrantă, alături de celelalte laturi, din educația comunistă). Alții disting următoarele tipuri de ore de dirigenție: cu conținut moral, de analiză și cu conținut sanitar.

Intrucît în lucrarea **Munca profesorului diriginte** mai există și ore cu caracter cultural-științific și ore mixte, iar în **Culegere** ore etico-estetice și ore cu caracter social-politic, unii participanți, voind să facă regulă, mai rău au amestecat lucrurile. Așa încît, constatînd că de fapt este greu să determini cărui tip aparține fiecare oră, sarcinile fiind deosebit de complexe, au conchis cu înțelepciune: „Este important ca realitatea, necesitățile clasei să fie luate în primul rînd în considerare și nu clasificările".

Deși în stabilirea tipului orei de dirigenție a fost folosit, ca și la lecție, drept criteriu — scopul, întrucît diversitatea sarcinilor educative impune fiecărei ore o anumită structură, o anumită fizionomie, cu greu s-a putut realiza apropierea acestei structuri proprii de o anumită structură fixă. Considerăm că această problemă necesită un studiu serios, bine organizat și de durată, că ea nu poate fi rezolvată pe baza unor simple considerații subiective.

★

Discuția organizată de Revista de pedagogie cu privire la organizarea și la desfășurarea orelor de dirigenție a precizat multe probleme importante. Faptul că participanții la discuție și-au susținut propriile puncte de vedere, ținînd seama de experiența pozitivă din școala lor sau din școli experimentale, faptul că au fost combătute anumite opinii și practici greșite, a făcut posibil ca personalul didactic, cu deosebire profesorii-diriginți, să primească un real ajutor. Deosebit de utile au fost mai ales opiniile și indicațiile cu privire la dezvoltarea interesului față de învățătură al elevilor și cu privire la formarea deprinderilor de muncă independentă, precum și cerințele formulate cu privire la orele de analiză, unde participanții au cerut ca referatul, de analiză să fie întocmit și susținut cu toată seriozitatea de către profesorul-diriginte. Utile au fost, de asemenea, opiniile formulate în mod categoric împotriva formalismului, dădăcelii, moralizării și împotriva paralelismelor cu acțiunile inițiate de organizația de pionieri și U.T.M. cu prilejul sărbătoririi

anumitor evenimente, anumitor comemorări, aniversări etc.

Unii participanți la discuție, dezbătînd problemele de la nivelul înaltelor cerințe ale societății noastre, au căutat să-i convingă pe diriginți, prin exemplele unor cadre înaintate, că formarea profilului moral al tineretului necesită, pe lîngă o temeinică pregătire politică, ideologică și pedagogică, o muncă devotată, creatoare, prin care elevii să fie conduși în mod treptat spre autoeducare.

Trebuie să arătăm, însă, că discuția ar fi ajutat și mai mult, dacă, de la început, s-ar fi atras atenția asupra problemelor care interesează în mod deosebit.

Dacă s-ar fi procedat în felul acesta, discuțiile s-ar fi oprit mai puțin asupra laturii tehnice, organizatorice, cum de altfel au observat și unii participanți, mai puțin asupra referatelor, a tipurilor de ore de dirigenție, și ar fi abordat în mai mare măsură problemele de conținut.

Apreciem că era necesar ca discuția să se fi ocupat în mai mare măsură de felul cum ar trebui să lucreze diriginții în cadrul orelor de dirigenție, pentru ca acestea să contribuie cît mai mult la formarea profilului moral al tineretului, în direcția sarcinilor trasate de partidul nostru.

In general, ne ocupăm prea mult de acte, de hîrtii, de planuri și mai puțin de elementul viu, de copilul, de tînărul pe care trebuie să i-l dăm patriei, la nivelul celei mai înalte concepții de om.

Bine ar fi fost, în acest scop, dacă discuția se ocupa în mai mare măsură și de prestigiul moral al educatorului, dacă s-ar fi insistat mai mult asupra rolului deosebit de important pe care îl are exemplul în educația morală.

Redacția a reușit să antreneze în discuție pedagogi cu o frumoasă pregătire teoretică și practică. Ar fi fost deosebit de util ca aceștia, prin cuvîntul lor, să fi orientat învățătorii și profesorii asupra felului în care să dea viață, prin orele de dirigenție, sarcinilor ce rezultă pentru școli din **Declarația cu privire la poziția P.M.R. în problemele mișcării comuniste și muncitorești internaționale, adoptată de Plenara lărgită a C.C. al P.M.R. din aprilie 1964**, în legătură cu educația patriotică, internaționalistă a tineretului.

In cadrul discuției au fost exprimate și unele păreri greșite, s-au strecurat unele confuzii. De exemplu, s-a afirmat că nu se pot organiza ore cu caracter etico-estetic, ci sau ore cu caracter etic, sau ore cu caracter estetic. Cei care au formulat un asemenea punct de vedere au uitat că raportul dintre etic și estetic, legătura strînsă ce există între aceste două categorii, conținutul lor obiectiv constituie o problemă deosebit de importantă pentru etica marxistă, pentru activitatea practică de educație. Cadrele didactice trebuie ajutate să înțeleagă valoarea acestui înalt obiectiv educativ: îmbinarea eticului cu esteticul, a frumuseții exterioare cu cea interioară, pentru realizarea adevăratului frumos.

Nu este suficient ca profesorii-diriginți să cunoască categoriile etice și principiile estetice, să cunoască doar adevăratul conținut al noțiunilor cu conținut etic și estetic. Trebuie ajutați să cunoască și căile cele mai indicate, care le-ar da posibilitate să conducă elevii, în mod treptat, de la frumusețea exterioară a ținutei, a manierelor, a limbajului, a comportării, a locului de muncă, de viață, spre frumusețea interioară a năzuințelor, a faptelor, a acțiunilor, a subordonării intereselor individuale intereselor generale ale patriei, a dăruirii vieții înaltelor idealuri ale omenirii.

Orele cu caracter etico-estetic trebuie, deci, să fie cît mai larg folosite de diriginți, ca un mijloc deosebit de prețios în realizarea unui asemenea țel educativ.

Unii participanți au acordat o deosebită atenție orelor de educație estetică.

Ei nu s-au ocupat, însă, în orele pe care le-au folosit ca exemplu de estetica ținutei, a mersului, a dansului, a lucrărilor efectuate, a vocabularului, a manierelor, de estetica vieții, a comportării, probleme specifice orei de dirigenție, ci de frumusețea pînzelor lui Luchian, de valoarea creației lui Enescu. Dacă profesorul-diriginte are ca specialitate matematica, fizica etc., este greu de crezut că el a putut trata aceste probleme mai bine decît profesorul de desen, decît profesorul de muzică.

Orele de dirigenție nu trebuie să apară ca o anexă, ca un simulacru al altor activități. Ele au specificul lor, determinat de sarcinile pe care trebuie să le rezolve și este necesar să respectăm acest specific.

Discuția a acordat un spațiu excesiv problemelor planificării, s-a ajuns chiar la rubricație. Educatorii nu vor putea, însă, aplica o astfel de rubricație în care după obiective apar mijloacele și apoi scopul, factorii. Oare stabilim scopul în funcție de mijloace? Problema este prea elementară și comentariile sînt de prisos.

Deși în cadrul discuțiilor purtate de pedagogi, în coloanele ziarului **Scînteia**, s-a arătat că temele cultural-științifice trebuie trecute în cadrul activităților în afară de clasă, cu excepția celor de o mare importanță națională (cum a fost, de exemplu, în anul 1964 comemorarea lui I. Creangă, M. Eminescu), unii autori au susținut și acum ora cu caracter cultural-științific.

În discuție s-a acordat o atenție deosebită studierii și respectării realității concrete din clasă, din școală, studierii colectivului de elevi și a tuturor forțelor componente, cu fizionomia morală respectivă. Cu toate acestea, unii participanți la discuție au apreciat că de specificul clasei trebuie să se țină seama numai în alegerea mijloacelor, nu și în stabilirea tematicii. Acceptarea unui asemenea punct de vedere duce fie la ignorarea anumitor probleme urgente pe care le ridică viața colectivului clasei, fie la perpetuarea unor racile, a unor manifestări negative, sau la rezolvarea lor formală, aparentă.

Planurile de muncă, tematicile pe care le stabilim au drept scop principal să îmbunătățim realitatea, să o ajutăm, pe baza legilor progresului social, să se dezvolte. Nu putem sprijini dezvoltarea muncii educative prin tematici care nu oglindesc problemele realității concrete, ci numai problemele generale. Practica construirii socialismului din patria noastră ne arată că victoriile obținute de poporul nostru, prin îndeplinirea cu succes a planurilor economiei naționale, a directivelor trasate de către congresele Partidului Muncitoresc Român, se datoresc tocmai politicii științifice, înțelepte, a partidului nostru, care întemeiază fiecare plan de măsuri, fiecare program de activitate, pe o largă și profundă analiză științifică a situației istorice-concrete, pe respectarea, alături de legile generale ale construcției socialiste, a condițiilor concrete, specifice patriei noastre.

O importanță deosebită are, de asemenea, în stabilirea tematicii, respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, a gradului lor de înțelegere, pe baza dezvoltării intelectuale și morale, a sistemului de cunoștințe însușite. Unii participanți la discuție au ignorat valoarea respectării acestui principiu, oferind, ca exemple pozitive, astfel de teme la clasa I experimentală: „Învățînd bine, ne iubim patria", „Viața copiilor în țările capitaliste"; „Luptele din februarie 1933".

Organizarea unui experiment înseamnă o grijă în plus pentru asigurarea și respectarea cerințelor pedagogice. În nici un caz nu pot fi permise decalări ale unor trepte obiective ale dezvoltării psihofizice a copiilor. Pe lîngă faptul că elevii din clasa I abia își formează no-

țiunea de patrie, de țară, ș. a., trebuie să avem în vedere că înțelegerea învățăturii — ca datorie fundamentală a elevului — începe să se formeze treptat și apare în mod evident de-abia din clasa a IV-a. Folosirea unor teme atît de grele pentru copiii de clasa I nu numai că nu are eficiență, dar îi și obosește, îi plictisește și-i îndepărtează de asemenea discuții.

Deși se știe că disciplina este rezultatul întregii munci educative, chintesența acesteia, deși chiar în cadrul acestei discuții s-a pus un accent deosebit pe învățătură, pe formarea disciplinei în muncă, unii participanți au apreciat că de problemele învățăturii și ale disciplinei diriginții trebuie să se ocupe numai în orele de analiză și în momentele cînd se ivesc aceste probleme. Probabil că autorii acestui punct de vedere au uitat că orele de analiză se organizează la sfîrșit de trimestru, deci numai trei pe an și că în afara acestora astfel de ședințe se organizează numai în mod excepțional, au uitat că disciplina înseamnă rezolvarea unor probleme deosebit de complexe: respectarea conștientă a normelor, a ordinei și disciplinei școlare, executarea corectă și promptă a dispozițiilor, atitudine activă, inițiativă, activitate creatoare și perseverență în îndeplinirea sarcinilor, în învingerea obstacolelor, luptă solidară pentru interesele generale ale clasei și ale școlii. Asemenea obiective educative nu se pot rezolva în cîteva ședințe de analiză sau prin niște apostrofări, observații sau îndemnuri formulate fugitiv, pentru a nu strica unitatea acțiunii în care au apărut neregulile respective. Realizarea unor astfel de obiective reclamă o muncă educativă intensă și de durată, iar în orele de analiză verificăm și apreciem rezultatele acestei munci.

Referindu-se la orientarea profesională, unii participanți la discuție au plasat această muncă educativă numai la ultimii ani: la anul de absolvire a școlii generale de 8 ani și la anul de absolvire a școlii medii. Probabil, și aici s-a pierdut din vedere că orientarea profesională nu înseamnă numai informare asupra diferitelor ramuri de activitate, asupra importanței acestora și asupra instituțiilor care pregătesc muncitorii, tehnicienii, inginerii, profesioniștii pentru aceste ramuri. S-a pierdut din vedere că munca educativă de orientare profesională trebuie să înceapă de timpuriu, dezvoltînd—prin forme variate de activitate—interesele, înclinațiile și aptitudinile elevilor, dezvoltînd dragostea elevilor pentru anumite profesii.

Aceste puncte de vedere greșite reprezintă cazuri individuale. Ele nu au fost însușite de participanții la discuție, dar nu au fost nici combătute. Era necesar ca cei care au luat cuvîntul să-și exprime și opinia lor față de ideile formulate de ceilalți tovarăși participanți. Procedînd în felul acesta, discuția devenea mai interesantă și mai utilă, în același timp.

Aspectele negative prezentate nu anulează valoarea deosebită pe care o are acțiunea întreprinsă de Revista de pedagogie, ajutorul real pe care l-a acordat școlilor, profesorilor-diriginți, prin organizarea acestei discuții.

Avînd în vedere tocmai aceste rezultate pozitive și experiența dobîndită de redacție, considerăm că ar fi deosebit de util să se organizeze, în continuare, o discuție cu privire la munca de educație morală în școală. Ar fi de dorit ca, în cadrul acestei discuții, să se simtă mai mult sprijinul acordat școlii de către organizația de pionieri și U.T.M. în procesul educației elevilor, ca urmare a ajutorului pe care aceste organizații îl primesc din partea personalului didactic, a diriginților și a conducerii școlii, precum și contribuția activității în afară de clasă și extrașcolare în această direcție.

MARIA POPESCU
Director, Direcția Activități-Educative
din Ministerul Învățămîntului

CONTRIBUȚIA TEXTELOR LITERARE LA FORMAREA CONCEPȚIEI ȘTIINȚIFICE DESPRE LUME LA ELEVI

Procesul de formare a conștiinței socialiste presupune o muncă sistematică și perseverentă de educare și reeducare a maselor. În această privință, o deosebită importanță o are educația tinerei generații în spiritul moralei comuniste. Educația este un proces îndelungat, în care școala — în complexul tuturor celorlalți factori educativi — ocupă locul central.

Unul din mijloacele formării conștiinței socialiste și comuniste îl constituie răspîndirea în rîndurile maselor largi a concepției științifice despre lume. Concepția științifică dă omului posibilitatea să înțeleagă lumea așa cum este ea, fără nici un adaos dinafară, fără misticism și superstiții.

Școala este, în primul rînd, instituția căreia îi revine sarcina educării tinerei generații în spirit științific.

În procesul de învățămînt toate obiectele de studiu contribuie la educația comunistă a elevilor. Științele naturii, fizica, chimia, geografia, istoria contribuie la formarea bazelor concepției materialist-dialectice și istorice despre viață și societate. Un rol deosebit îi revine limbii și literaturii romîne, care contribuie la educația intelectuală, morală și estetică a elevilor. Ne vom opri numai la un aspect al problemei și anume la importanța predării textelor literare, care contribuie la combaterea rămășițelor mistico-religioase din conștiința elevilor și la formarea concepției științifice despre lume.

Scriitorii noștri contemporani dezvăluie profund în operele lor trăsăturile și lumea spirituală a omului nou. Ei aduc în opera literară pe eroul contemporaneității, pe omul muncii constructive, care, biruind greutățile, făurește astăzi o viață nouă: transformă natura, înalță gigantice hidrocentrale, cucerește Cosmosul. Eroul zilelor noastre este un om hotărît și curajos, bun și îndrăzneț, care preface visul în realitate. În analiza textelor literare am căutat să subliniem aceste calități, apoi să cerem și elevilor să le observe.

Profesorul de literatură are multiple posibilități de a realiza educația științifică a elevilor. Literatura — fiind arta cuvîntului — ne dă posibilitatea să le vorbim elevilor în mod convingător, să le formăm noțiuni etice și estetice, să le trezim emoții și sentimente. În același timp, corelația dintre obiectele de studiu contribuie în cea mai mare măsură la educația elevilor în spiritul moralei comuniste.

Elevul de 11—14 ani este înzestrat cu o vie curiozitate; el vrea să știe tot, întreabă cînd are o nelămurire și nu se mulțumește decît atunci cînd și-a clarificat toate problemele. Este pasionat de cuceririle științei și ține să fie la curent cu noutăți din diferite domenii.

În predarea literaturii, atît la textele în proză, cît mai ales la cele în versuri, am căutat să explicăm unele noțiuni abstracte și unele expresii cu sens figurat, pe care

elevii le înțeleg mai greu. De exemplu, la poezia *Cintec pentru patrie* de Otilia Cazimir, care se predă în clasa a V-a, pentru ca toți elevii să înțeleagă sensul versurilor: *„Dar astăzi rizind primăvara/ Alungă iernaticii nori/ Cit prinzi cu privirile țara/ E plină de soare și flori"*, am organizat o discuție în care am pus accentul pe viața nouă, fericită a poporului. Am arătat că patria are astăzi o nouă înfățișare, că totul s-a schimbat într-un scurt timp, datorită muncii și hărniciei poporului nostru, stăpîn pe bogățiile țării sale. Am scos în evidență faptul că acestea sînt realizări la care nici n-au visat părinții noștri, ținuți în trecut în întuneric.

Poezia *Partidului* de George Lesnea, care se predă în clasa a V-a, constituie, de asemenea, un prilej de a discuta cu elevii asupra măreței realizări ce se datoresc grijii și conducerii înțelepte a partidului. Versurile: *„In fața lui munții cei mari se supun/ Și vremea de dinsul ascultă"* ne-au dat prilejul să discutăm amănunțit această strofă, scoțînd în evidență forța de neînvins a partidului, care a încurajat dezvoltarea științei, a înfăptuit mărețe planuri de transformare a naturii și societății.

In clasele mici, prin diferite texte cu conținut științific, elevii au luat cunoștință despre multe fenomene din natură, ca: circuitul apei, importanța căldurii solare pentru creșterea plantelor, transformarea apei în vapori sau în gheață, ploaia, fenomenele electrice din atmosferă etc. Acest fapt ne dă posibilitatea să folosim un limbaj științific și în textele literare, acolo unde conținutul o cere și totodată să stimulăm gîndirea elevilor ca să observe esențialul din fenomene.

Copiii văd că în societatea noastră omul transformă natura. Ei încep să înțeleagă acest lucru, pentru că sînt martorii tuturor prefacerilor care au loc sub ochii lor. Fragmentul din *Victoria de la Oltina* de Paul Anghel (clasa a V-a) constituie un prilej pentru a dovedi acest adevăr. In predare, am căutat să scoatem în evidență munca omului pentru transformarea naturii. Am cerut elevilor să citească și să explice paragraful următor:

„La un semn, nu știu cum anume, oamenii și-au luat instrumentele, s-au retras și au lăsat dealul gol. Dintr-o dată, priveliștea mi-a apărut deplină: dealul se umpluse pînă la muchie de largi terase suprapuse. Intr-o singură după-amiază, o coastă abruptă și ripoasă se transformase sub ochii mei într-o tribună vastă de stadion modern...

— Cine vor fi spectatorii?

— Nuci, caiși, piersici, cireși..."

Majoritatea elevilor au contribuit cu explicațiile lor, arătînd că este vorba de o plantație modernă pe pămîntul rîpos și nisipos al Dobrogei, care a înflorit în regimul nostru. Am scos în evidență faptul că nici prin gînd nu i-ar fi trecut burgheziei să valorifice pămînturi nefertile. Multe terenuri de felul acesta erau lăsate în părăsire. Astăzi au fost redate agriculturii mii de hectare pe care altădată nu se cultiva nimic.

Omul nou, omul zilelor noastre, dornic să construiască, să transforme, să reînnoiască, este zugrăvit în fragmentul *Noul director al fermei* de V. Em. Galan (clasa a VI-a). Le-am arătat elevilor că în caracterizarea pe care trebuie s-o facă personajului Anton Filip, noul director al fermei, trebuie să scoată în evidență faptul că acesta este însuflețit de idealuri măreți: el vrea să pună pe picioare o fermă ruinată de burghezie. Anton Filip este tipul omului care nu dă înapoi în fața greutăților, ci merge pînă la capăt, pentru înfăptuirea planului propus. El este omul zilelor noastre, eroul literaturii contemporane, care este model de comportare morală.

In *Secția de agrotehnică* de Ștefan Luca, lectură pentru clasa a V-a, autorul arată cum se transformă conștiința socială a sătenilor. Ei sînt atrași de prelegerile inginerului agronom Moga, care a reușit

să introducă știința în viața satului. Chiar țăranii mărturisesc că ei n-au știut să lucreze pămîntul, ci erau obișnuiți să transmită din generație în generație metodele învechite de cultivare a pămîntului. Lecțiile de agrotehnică ale inginerului dau prilejul sătenilor să comenteze, să reflecteze asupra multor probleme neînțelese de ei pînă atunci. În discuțiile purtate cu elevii am pus accentul pe transformarea treptată a personajului Ilie Turdeanu. El ajunge la un înalt nivel de dezvoltare a conștiinței sale, care pune o mare distanță între trecut și prezent. Pasajul de mai jos, în care autorul dezvăluie gîndurile personajului său, le-a trezit mult interes elevilor.

„Copilăria i-a fost plină de povești care mai de care mai năstrușnice. Babele istoriseau despre solomonari (vrăjitori) care poartă norii și ploile, de descîntece. Astea erau „conferințele" altor ierni... Ilie trăia în seara aceasta bucuria de a-și descoperi satul cu multe pietre kilometrice mai departe de locul în care îl lăsase. Oamenii învățau, „se luminau".

Am explicat înțelesul cuvintelor „solomonar", „vrăjitor", „descîntec" și am constatat că unii elevi nici n-au auzit asemenea cuvinte, ceea ce înseamnă că noțiunile acestea sînt pe cale de dispariție, tocmai datorită educației ce se face în școală și în familie. Educația în familie se desfășoară acum pe baze sănătoase, majoritatea elevilor necunoscînd superstițiile. Unor elevi care mai suferă influențe negative din partea familiei le-am explicat că satul de altădată era pradă misticismului și superstițiilor răspîndite de exploatatori și de unii oameni înapoiați. Le-am arătat că înapoierea culturală în care era ținută țărănimea a fost cauza răspîndirii unor idei false și dăunătoare cu privire la viață și la tot ce există pe pămînt. Am scos în evidență faptul că ploile nu pot fi niciodată atrase prin vrăjitorii și descîntece. Numai înarmîndu-se cu cunoștințe științifice, oamenii au găsit mijlocul de luptă împotriva secetei, plantînd perdele de păduri în regiunile secetoase, folosind în agricultură un sistem de ploaie artificială care salvează culturile în timpul secetei. Elevii au desprins singuri concluzia la sfîrșitul lecturilor: acestea sînt realizări făurite de mintea și de mîna omului, nicidecum de persoane înzestrate cu puteri supranaturale.

Lectura *Așa s-a întîmplat la Bicaz* de Horia Toma (clasa a V-a) a prilejuit vii și interesante discuții. Am discutat cu elevii, le-am explicat imaginea din carte și am scos în evidență faptul că realizarea aceasta este un viu exemplu de transformare a naturii, o dovadă că omul poate stăpîni natura și nu se lasă dominat de forțele ei oarbe. Întîmplarea de la Bicaz despre care vorbește autorul a stîrnit interesul și curiozitatea elevilor, care au dorit să știe cum circulau benele cu muncitori de la un munte la altul pe deasupra Bistriței, cum s-a creat lacul de acumulare, cum munceau „beniștii".

Excursia pe care am făcut-o cu elevii școlii în primele zile ale vacanței de vară a avut ca obiectiv vizitarea centrelor de importanță economică din Moldova și a locurilor istorice. Pe elevi i-au impresionat mult Cetatea Neamțului, Săvineștii și Bicazul. Li s-au dat explicații amănunțite în legătură cu felul cum s-a ridicat barajul, cu felul în care circulau benele. Copiii s-au plimbat cu vaporul pe lacul de acumulare, au vizitat turbinele, au privit cu ochii lor această construcție de proporții gigantice. Unul dintre copii, impresionat de aceste uriașe dimensiuni, a exclamat: „Ce mic pare omul pe lîngă tot ce s-a construit aici!", la care un altul, dintr-o clasă mai mare, a completat: „Și totuși omul a construit tot ce se vede aici!". În conștiința lor s-a trezit admirația față de omul nou, făuritorul unor lucruri măreț.

În multe opere literare pe care le analizăm cu elevii întîlnim cuvinte și expresii pe care aceștia nu le înțeleg. De multe

ori elevii nu sesizează anumite subtilități, iar dacă profesorul nu le lămurește, se ajunge la o înțelegere eronată. De exemplu, în poezia *Mama* de G. Coșbuc, poezie predată la clasa a V-a, într-o strofă, mama spune: *„Așa vrea poate dumnezeul / Așa mi-e datul sorții / Să n-am eu pe băiatul meu / La cap în ceasul morții"*.

După citirea poeziei am vrut să ne convingem dacă elevii au înțeles conținutul ei și dacă pot reda cele citite. Un elev a vorbit frumos despre gîndurile și sentimentele de care a fost cuprins poetul cînd a scris această poezie, despre sentimentele mamei. Totuși, la un moment dat unii s-au încurcat în explicații, arătînd că dorința fierbinte a mamei era să-și vadă băiatul la cap în ceasul morții, dar „soarta era nemiloasă" și „dumnezeu nu-i îndeplinea această dorință".

Ne-am dat seama că strofa aceasta trebuie mult discutată cu elevii, pentru a spulbera unele idei greșite din mintea lor și unele confuzii. Le-am arătat că mama este tipul femeii necăjite de la țară, din satul regimului trecut, în care domneau întunericul și neștiința de carte, credința în puteri supranaturale. Grijile, necazurile, mizeria și ignoranța făceau pe oameni să creadă în lucruri care nu existau în realitate. Mama credea că așa îi este hărăzit să trăiască și trebuie să se resemneze. Omul zilelor noastre nu mai crede în asemenea închipuiri.

Am cerut elevilor să facă legătura cu cunoștințele lor de la celelalte obiecte, cu istoria antică și cu geografia, urmărind să vedem ce au înțeles ei despre religia vechilor egipteni, ca expresie a nivelului de trai înapoiat, sau dacă înțeleg toți că fenomenele din natură (vîntul, ploaia, eclipsa de soare și de lună) nu se datoresc unor forțe supranaturale. Unii au dat explicații destul de juste și am remarcat că nu există contradicții între cunoștințele predate la diferite obiecte: „Așa ne-a spus și la geografie", „Așa ne-a spus și la istorie". La clasele VI—VIII, vin ei înșiși cu completări: „Despre aceasta am învățat la fizică", „la chimie" etc.

Ne-am dat seama că este necesară corelația cu celelalte obiecte, pentru ca noțiunile predate să devină mai clare și pentru a forma la elevi convingerea că adevărul științific este unul singur.

Am constatat în lecția următoare că elevii au înțeles sensul celor expuse de noi, exprimîndu-se în felul acesta: „Mama avea idei mistice datorită întunericului și mizeriei în care trăiau oamenii de la țară în regimul trecut; aceasta o făcea să creadă că există un dumnezeu care hotărăște totul pe pămînt".

Discuții interesante s-au purtat cu elevii clasei a V-a și atunci cînd s-a predat bucata *Pupăza din tei* de Ion Creangă. Ei au cerut să li se explice sensul frazei: *„Scoală, duglișule, înainte de răsăritul soarelui, iar vrei să te pupe cucul cel armenesc și să te spurce ca să nu-ți meargă bine toată ziua"?* Elevii n-au înțeles expresiile „să te pupe", „să te spurce", „să nu-ți meargă bine". Li s-a arătat că acestea erau idei greșite, superstiții ale oamenilor de la țară. I-am întrebat apoi dacă au înțeles ce fel de atitudine avea Creangă față de această pupăză, dacă el avea aceeași părere ca și ceilalți săteni. Atrăgînd atenția copiilor, ei au remarcat că în timp ce satul întreg considera pupăza ca un lucru de mare preț, Creangă își bătea joc și chiar voia să scape de ea, neținînd seama de părerea satului. Aceasta denotă că el nu credea în cele ce se spuneau în sat; nu-l supăra „pupatul" ei, ci faptul că-l scula cu noaptea în cap.

Am constatat că elevii din toate clasele îndrăgesc și citesc opera lui I. Creangă cu mult interes. La controlul lecturii particulare la clasa a V-a, ei au prezentat fragmente din *Amintiri din copilărie*, din *Povești și povestiri*. În timp ce un elev citea rezumatul poveștii *Ivan Turbincă*,

clasa asculta cu foarte mare atenție. Am discutat apoi cu ei, atrăgîndu-le atenția asupra simbolurilor poveștii, ca și asupra ironiei cu care prezintă I. Creangă personajele, cînd spune, la un moment dat, că moartea este foarte supărată pe dumnezeu, care făcea hatîrul lui Ivan.

In fragmentul din *Amintiri din copilărie* predat la clasa a VII-a, am insistat foarte mult asupra paragrafului în care I. Creangă vorbește despre superstițiile mamei, despre descîntece, despre religiozitatea ei și despre atitudinea tatălui său, care, deși om simplu de la țară, era în dezacord cu vederile mamei :

„Poi da, măi femeie, tot ești tu bisericoasă, de s-a dus vestea ; incaltea ți-au făcut și băieții biserică aici pe loc, după cheful tău...“.

Făcînd caracterizarea personajelor, elevii au arătat că mama era stăpînită de credințe mistice, datorită neștiinței și mizeriei în care erau ținute toate femeile de la țară din vremea aceea. Elevii au remarcat că, de fapt, în cuvintele lui Ștefan a Petrei se reflectă chiar atitudinea lui I. Creangă față de religie. De asemenea, cînd am prezentat biografia lui I. Creangă, elevii au venit cu completări, arătînd că însuși scriitorul, pe vremea cînd era diacon, n-a putut suferi absurditățile religiei, călcînd în mod conștient unele reguli bisericești, fapt pentru care a fost dat afară din popie.

In predarea schițelor *Vizită* și *Dl. Goe* (la clasele a V-a și a VI-a), am îndrumat pe elevi ca singuri să observe ce anume a urmărit I. L. Caragiale să redea în aceste schițe. Ei au remarcat că autorul a criticat educația greșită a copiilor din familiile burgheze, dar n-au sesizat decît puțini faptul că în aceste familii, alături de lux, domnea ignoranța și incultura. Madam Popescu, cu pretenții de doamnă din înalta societate, îl îndemna pe musafir „să-l scuipe“ pe Ionel, „să nu-l deoache“. Mam'mare „își face cruce“ cînd pleacă trenul ce-l poartă pe tînărul Goe spre București. Aici am insistat mai mult, arătînd că mai există și astăzi oameni care fac același lucru. Am întrebat pe elevi ce părere au ei despre asemenea practici înapoiate, lăsîndu-i să reflecteze. In schimb, le-am arătat că partidul nostru luptă pentru răspîndirea culturii în mase, pînă în cele mai îndepărtate colțuri ale țării, pentru ca oamenii să nu mai aibă asemenea concepții greșite.

Am cerut elevilor să-și amintească ce am discutat în lecțiile anterioare cu privire la aceste lucruri. Unii au spus că omul din zilele noastre „nu trebuie să aibă superstiții“, alții au pus ironic întrebarea : „Dar altădată trebuia să aibă ?“ Aceste discuții au trezit interesul clasei, majoritatea elevilor contribuind cu părerile lor, care în general erau juste. In concluzie, un elev din clasa a VII-a a arătat că : „numai însușindu-și știința, omul poate să domine natura și să contribuie la construirea socialismului“.

Copiii de 12—14 ani, care sînt animați de idealuri îndrăznețe, încep să vadă realitatea cu alți ochi, încep să se convingă că aceste reminiscențe ale trecutului n-au rost și nu-și pot face loc în viața școlii, a elevului, a pionierului.

Le-am arătat că oamenii cu concepții înaintate n-au crezut nici în regimul trecut în forțe supranaturale. Clasa muncitoare a fost întotdeauna clasa cea mai revoluționară și cea mai înaintată și a avut întotdeauna o concepție justă asupra lumii.

La predarea nuvelei *Revoltă în port* de Al. Sahia (la clasa a VI-a), am purtat discuții amănunțite cu elevii, mai ales asupra fragmentului în care autorul arată că hamalii Mihail și Simion n-aveau de gînd să-și înmormînteze tovarășul cu preot.

Am lăsat pe elevi să analizeze singuri sensul celor arătate de autor și să vadă ce atitudine adoptă el față de evenimen-

tele petrecute. Ei au remarcat că autorul adoptă o atitudine de dezaprobare, de ură împotriva exploatării, că în mod deschis și sincer scoate în evidență absurditatea credințelor și a superstițiilor, inutilitatea lor față de drama hamalilor din port.

La clasa a VIII-a, poezia *Împărat și proletar* de M. Eminescu ne oferă prilejul de a discuta cu elevii despre religie ca mijloc de exploatare. Aci ne bazăm pe volumul de cunoștințe al elevilor dobîndit în clasele anterioare, pe noțiunile însușite la celelalte obiecte de studiu de-a lungul anilor. De aceea, le-am cerut să facă singuri observații. Ei au arătat că poetul a scos în evidență faptul că, cu ajutorul religiei clasele exploatatoare au ținut în jug pe cei exploatați, făgăduindu-le totul dincolo de moarte. Le-am arătat în concluzie că fericirea trebuie să și-o făurească omul aici pe pămînt, căci nu există nici o viață dincolo de mormînt.

Constatările pe care le-am făcut an de an ne-au întărit convingerea că literatura are un rol deosebit în educația ideologică-politică a elevilor. De asemenea, am văzut că este absolut necesar să facem corelație cu celelalte obiecte de studiu, pentru a clarifica noțiunile științifice cu care elevii se întîlnesc încontinuu în viață.

Am constatat că în procesul formării omului de tip nou, în procesul educației tineretului, concepțiile mistice sînt pe cale de dispariție, ceea ce dovedește că atît școala, cît și familia se ocupă de această problemă.

În concluzie, subliniem rolul social-educativ al literaturii, care are o mare putere de influență. Literatura nu se adresează numai gîndirii elevilor, ci și sentimentelor lor. Textele literare contribuie la educația intelectuală, estetică și la formarea convingerilor morale ale elevilor. Atît literatura clasică, cît și cea contemporană prezintă fapte și eroi care pot servi ca model elevilor noștri. Textele literare, prin caracterul lor emoțional, trezesc elevilor idei și sentimente, contribuind în foarte mare măsură, alături de celelalte obiecte, la formarea concepției științifice despre lume, la educația comunistă a tineretului.

Prof. MARIA ROȘCA

DIN EXPERIENȚA ACTIVITĂȚII MELE PRIVIND OBȚINEREA SUCCESULUI LA ÎNVĂȚĂTURĂ DE CĂTRE ELEVII DIN CLASA I

Cunoașterea greutăților pe care le întîmpină elevii, găsirea și folosirea celor mai bune procedee și metode pentru lichidarea acestora constituie calea care duce la obținerea de succese la învățătură de către toți elevii din clasă.

În acest articol mi-am propus să arăt unele procedee folosite la rezolvarea problemelor și metodica de lucru la limba română cu elevii clasei I privind exprimarea orală și scrisă a elevilor, formarea deprinderii de a rezuma un text, de a face o analiză gramaticală, de a copia corect un text oarecare, de a scrie corect unele cuvinte și de a scrie după dictare. Mi-am propus să prezint aceste procedee și metode, deoarece prin aplicarea lor toți elevii din clasa mea au obținut succese la învățătură.

Dificultățile pe care le întîmpină elevii la *rezolvarea problemelor* se datoresc mai multor cauze. Una din aceste cauze este că nu știu să citească corect enunțul unei probleme. Cînd le citeam eu o problemă, aproape toți elevii puteau s-o rezolve cu ușurință. Cînd le dădeam însă o problemă asemănătoare cu cea citită de mine ca s-o rezolve independent, un număr mult mai mic de elevi reușeau s-o rezolve fără greșeală. Avînd în vedere acest lucru, le-am atras atenția cum trebuie să citească o problemă și anume: cuvintele din apropierea datelor numerice să le citească accentuat, la fel și întrebarea problemei. Pentru a le forma deprinderea de a citi cu intonație, fapt ce le ajută la rezolvarea rapidă a problemelor, trebuie să le arătăm elevilor anume cum să procedeze și să le cerem acest lucru începînd de la cele mai simple probleme. De exemplu: „Radu *are* 3 mere. Mama *îi mai dă* un măr. Cîte mere are Radu *în total?*“ (cuvintele sublinate din problema de față, sînt acelea pe care trebuie să le citim accentuat). Sau: „Lina *are* 5 lalele. *Ea dă* 3 lalele mamei. *Cîte lalele îi mai rămîn?*“.

Trebuie să ținem seama că gîndirea elevilor este în curs de dezvoltare și deci toate procedeele pe care le folosim trebuie să aibă drept scop sprijinirea acestui proces. De aceea, este necesar să explicăm conținutul problemelor. Spre exemplu, problema: „În grădina școlii s-au sădit 44 de pomi, 13 piersici, iar restul meri. Cîți meri s-au sădit în grădina școlii?“. Făcînd cunoștință cu primele date numerice, fără să citească ideea pînă la sfîrșit, elevii înclină să rezolve problema printr-o operație de adunare. Ei nu se străduiesc să înțeleagă sensul larg al noțiunii „pomi“ și rolul acestei date numerice în problema de față. Trebuie să-i facem atenți că este neapărată nevoie să citim problema de 3—4 ori, în felul arătat mai sus, să le atragem atenția că aici cuvîntul „restul“ ține locul unui număr care ne arată cîți meri sînt. Trebuie să îi facem să înțeleagă că acest cuvînt „restul“ ne indică și operația pe care trebuie s-o efectuăm pentru obținerea numărului merilor. Ca să-și dea seama ce operație reclamă acest cuvînt, le-am dat o problemă

de felul acesta : „Nelu s-a dus la librărie. El a cumpărat caiete și creioane de 4 lei. La casă a dat o hîrtie de 5 lei. Cîți lei a primit restul ?".

Elevii își dau seama că pentru a afla restul trebuie să facem o operație de scădere. Înțelegînd în mod logic acest lucru, am revenit la problema respectivă și am rezolvat-o. Ca să-i fac să înțeleagă temeinic procedeul de rezolvare a problemelor de felul acesteia, am mai rezolvat încă două asemănătoare.

Am constatat că unii elevi nu înțeleg sensul unor cuvinte din enunțul problemelor, spre exemplu : „Ioana are 5 monede de cîte 10 bani. Mama îi mai dă 30 de bani. Cîți bani are Ioana ?". Elevii, neînțelegînd sensul cuvintelor „de cîte", au socotit că cei 10 bani se află în 5 monede. Acest lucru l-am constatat prin faptul că elevii au adunat 10 bani cu 30 de bani. Le-am explicat că expresia „de cîte" înseamnă că o singură monedă are 10 bani și ca atare trebuie să aflăm mai întîi cîți bani au toate monedele și numai după aceea să aflăm cîți bani are Ioana în total.

În problema : „Într-un sat sînt 4 ulițe. Pe fiecare uliță elevii au sădit cîte 20 de tei. Cîți tei au sădit pe cele 4 ulițe ?", cuvîntul „cîte" are același sens cu „pe o singură uliță", ca și cuvintele „de cîte". În problema : „Ionel a avut la C.E.C. 20 de lei. El a scos 10 lei. Cîți lei i-au mai rămas ?" întîlnim expresiile „a scos" și „a rămas". Trebuie să-i facem pe elevi să înțeleagă, din analiza problemei, că atît primul cuvînt, cît și al doilea indică operația pe care urmează s-o facem pentru rezolvarea problemei — o scădere.

În enunțul altor probleme întîlnim expresiile : „au depus împreună", „a strîns", „în total". Din analiza acestora trebuie să-i facem pe elevi să înțeleagă sensul, fapt ce le ajută să stabilească raționamentul problemelor respective și să aleagă operația ce-l exprimă.

Expresiile „un număr egal" întîlnită în problema „16 pionieri vor să treacă un lac cu 2 bărci. În fiecare barcă intră un număr egal de pionieri. Cîți pionieri vor intra în fiecare barcă ?", ca și „în mod egal", expresie întîlnită în multe probleme, ca de exemplu „Mihaela a pus în mod egal 14 mere în două farfurii. Cîte mere a pus pe farfurie ?", le-am explicat în mod concret elevilor, făcîndu-i să înțeleagă că amîndouă au înțelesuri de „cît este într-o parte, tot atît și în cealaltă parte". Le-am demonstrat că lucrul acesta nu se poate face decît printr-o împărțire în părți egale. Ca să fie o parte egală cu cealaltă, împărțirea trebuie să fie făcută împărțind de fiecare dată atît unei părți cît și celeilalte cîte un obiect.

Am enunțat prima problemă. Am analizat-o cu elevii și am reprezentat numărul 16 printr-un număr egal de copii, apoi am conturat slab cu creta pe podea cele două bărci.

I-am făcut din nou atenți asupra enunțului problemei respective, am amintit din nou expresia folosită în problemă „un număr egal de pionieri" și le-am demonstrat, repartizînd în bărci de fiecare dată cîte un elev, pînă am terminat de repartizat pe toți cei 16 elevi. I-am pus să numere elevii din fiecare barcă și în felul acesta au putut să înțeleagă sensul expresiei respective.

Ca să explic sensul expresiei din problema a doua — „în mod egal" — am adus în clasă 14 mere și două farfurii. Cînd am enunțat problema și am pronunțat numărul 14 mere, am numărat în fața lor cele 14 mere aduse. Cînd am pronunțat două farfurii, am așezat pe catedră două farfurii. Apoi am împărțit merele, punînd de fiecare dată cîte un măr în ambele farfurii, pînă am terminat de împărțit cele 14 mere. Am numărat cu elevii pe rînd merele din fiecare farfurie.

Am discutat cu ei asupra expresiilor întîlnite în problemele respective, asupra operațiilor efectuate și am tras concluzia că aceste expresii, ori unde le vom întîlni, nu reclamă decît o operație de împărțire de genul celei demonstrate în clasă.

Explicația expresiilor menționate, în felul arătat aici, în afară de faptul că ușurează înțelegerea enunțului problemelor îi ajută în același timp pe elevi să înțeleagă cu ușurință noțiunea de împărțire în părți egale.

Se mai întîlnesc în enunțul unor probleme cuvintele „mai mult cu... atît" și „mai puțin cu... atît". Explicarea unor asemenea cuvinte este foarte necesară și am redat-o pe larg în articolul „Cum am învățat pe elevii din clasa I să rezolve probleme" („Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964).

Permanent am fost preocupată de găsirea și de folosirea unor procedee care să-i învețe pe copii să facă raționamente logice în rezolvarea problemelor. Spre exemplu, în problemele: „Într-un ghem sînt 10 metri de sfoară. Cîți metri sînt în 4 gheme de același fel?" sau: „Pentru doi metri de stofă s-au plătit 80 de lei. Cîți lei costă un metru?", raționamentul logic care stă la baza rezolvării primei probleme este: Dacă într-un ghem sînt 10 metri de sfoară, în 4 gheme va fi de 4 ori mai mult, iar raționamentul logic stabilit pentru rezolvarea celei de-a doua probleme este: Dacă 2 m costă 80 lei, unul va costa de 2 ori mai puțin.

Ca să-i deprind pe elevi să facă raționamente logice în rezolvarea problemelor am procedat în felul următor: Pentru stabilirea raționamentului din prima problemă am scos în fața clasei o fetiță și un băiat. I-am dat fetiței 1 creion colorat, iar băiatului de 5 ori cîte 1 creion colorat, formulînd în același timp problema: „Gabriela primește de la tovarășa învățătoare 1 creion colorat, iar Gelu de 5 ori mai multe. Cîte creioane a primit Gelu?". În timp ce îi înmînam lui Gelu creioanele, i-am pus pe elevi să numere de cîte ori a primit Gelu cîte un creion colorat. Am numărat apoi cu toții cîte creioane are Gabriela și cîte are Gelu. Comparînd numărul de creioane primite de fiecare în parte, elevii au constatat că numărul de creioane colorate primit de Gelu este mai mare de 5 ori decît numărul de creioane primit de Gabriela și că raționamentul respectiv se exprimă printr-o operație de înmulțire — $1 \times 5 = 5$ creioane (cîte are Gelu). Am mai rezolvat cîteva probleme asemănătoare prin raționamentul pe care-l necesită și am tras împreună cu elevii concluzia generalizatoare asupra felului în care se stabilesc raționamentele ce stau la baza rezolvării problemelor de genul acestora.

Pentru stabilirea raționamentului din a doua problemă, am scos la catedră 2 băieți — Virgil și Cristian. Ambii stăteau cu fața spre clasă. În timp ce am pus pe catedră 20 de lei (de cîte un leu), am formulat următoarea problemă: „Virgil și Cristian au 20 de lei. Cîți lei are fiecare dintre ei?". Din analiza problemei i-am făcut să înțeleagă că cei 20 de lei reprezintă suma strînsă de amîndoi din economii. Ca să vedem cîți lei are fiecare trebuie să facem o împărțire. Rînd pe rînd, cei doi elevi au luat cîte un leu, pînă ce au terminat toți banii de pe catedră. Am cerut elevilor să numere cîți lei are fiecare dintre ei. După aceea, numărul 20 — reprezentat prin 20 lei — l-am comparat pe rînd cu numărul de lei obținut de fiecare dintre copii, făcîndu-i să înțeleagă că numărul de lei obținut de fiecare dintre ei este mai mic de 2 ori decît numărul de lei pe care-l aveau împreună și că pentru a afla acest lucru a trebuit să facem o împărțire.

După ce am rezolvat cîteva probleme de genul acesteia, am scos, prin comparație, concluzia că ori de cîte ori este vorba să aflăm mai multe obiecte de un număr de ori (mai mulți metri, mai mulți lei, mai multe kg, mai mulți saci etc.) calea de rezolvare este înmulțirea, deoarece, la baza ei stă raționamentul: „Dacă într-unul... sînt atîtea... în toate (10, 20 etc.) o să fie mai multe de atîtea ori", iar atunci cînd este vorba să aflăm un singur obiect, sau costul unui singur metru, al unui singur kg, al unei singure bucăți de stofă, al unei singure rochii, gume, penițe etc., atunci calea de rezolvare este împărțirea, deoarece la baza ei stă raționamentul: „Dacă toate costă atît... unul singur... o să coste de atîtea ori mai puțin". Raționamentul respectiv reclamă în mod necondiționat operația menționată.

Nu trebuie însă să ne rezumăm numai la a le explica sensul cuvintelor, care le-ar îngreuna înțelegerea enunțului problemelor pe care le întîlnim în acel moment, ci permanent să verificăm dacă au reținut explicațiile

date și dacă le folosesc la momentul potrivit. Ocazia ne-o oferă enunțul complex al unor probleme care cuprind mai multe cuvinte al căror sens l-am explicat. Atunci facem apel la memoria copiilor, întrebîndu-i : ce am învățat noi că înseamnă „de cîte", „cîte" ? ; cum judecăm cînd este vorba să aflăm un număr mai mare de obiecte și cînd vrem să aflăm unul singur ? ; ce operații ne indică cuvintele „în total", „a strîns", „a depus", „în mod egal", „în număr egal", „mai mult cu atît", „mai puțin cu atît", „restul", „a rămas" ? Verificarea o vom face permanent, în funcție de conținutul problemelor (înainte însă de a-l spune), ca o pregătire în vederea înțelegerii acestuia. Spre exemplu, problema : „3 kg de mere costă 6 lei. Mama cumpără 9 kg de mere. Ce rest primește de la 20 de lei ?" ne oferă prilejul să verificăm (înainte de a enunța problema) dacă elevii mai știu cum trebuie să judecăm cînd vrem să aflăm un singur obiect sau prețul unui metru și ce operație facem. Dar cînd vrem să aflăm mai multe obiecte, ce operație facem ? Cum judecăm ? Ce operație trebuie să facem cînd în problemă se întîlnește cuvîntul rest ? (este bine să le atragem atenția asupra faptului că la scădere primul loc îl ocupă numărul cel mai mare).

Dîndu-le elevilor, la momentul potrivit, explicația cuvintelor și a expresiilor din conținutul problemelor și insistînd asupra însușirii lor temeinice de către aceștia și a folosirii lor în practică, prin rezolvarea altor probleme asemănătoare, nu facem altceva decît să le ușurăm înțelegerea și să contribuim la dezvoltarea gîndirii lor.

Este necesar să insistăm asupra faptului că elevii nu trebuie să se grăbească să treacă la rezolvarea problemei pînă cînd nu au înțeles în întregime cuprinsul. Or, pentru aceasta trebuie să o citească de cel puțin 3—4 ori (în felul arătat mai înainte).

Judecata problemei se consideră terminată atunci cînd elevii au reușit să dea răspunsul oral ultimei întrebări din planul ei, care este răspunsul la întrebarea din problemă (prin cuvinte, dacă enunțul complex al problemei îngreuiază reținerea datelor numerice).

Analizînd greutățile pe care elevii le întîmpină la lecțiile de *limba română*, am constatat că una din aceste greutăți privește exprimarea corectă. Putem vorbi de anumite construcții gramaticale incorecte (de ex. de lipsa acordului dintre subiect și predicat, ca și de lipsa unei imaginații creatoare). La început mă voi referi la exprimarea orală și apoi la cea scrisă.

Pentru lichidarea acestor lipsuri am folosit mai multe căi. Una din aceste căi a fost aceea că permanent am corectat răspunsurile elevilor date în cadrul fiecărei lecții, cerîndu-le de fiecare dată să dea răspunsuri complete. Pentru dezvoltarea imaginației creatoare și a spiritului de observație am folosit ilustrațiile din abecedar și din manualul de aritmetică. Pe baza lor am cerut elevilor să alcătuiască compuneri din al căror conținut să nu lipsească introducerea, cuprinsul și încheierea, fără însă să le fac cunoscute aceste noțiuni. În felul acesta i-am deprins pe elevi să-și formuleze complet și în mod logic ideile.

Fiecare imagine din cele două manuale amintite mai sus ne sugerează o idee pe care elevii, cu sprijinul nostru, o pot dezvolta. Dăm spre exemplu imaginile simple de la pagina 9 din manualul de aritmetică (ediția 1964). La prima vedere s-ar crede că nu spun nimic. Ele reprezintă însă un peisaj de toamnă — o frunză s-a desprins și a căzut, iar a doua este aproape de pămînt. În a doua imagine, amîndouă frunzele au căzut la pămînt. Le-am întuit cu elevii. Imaginația reproductivă și-a afirmat rolul în crearea următoarei povestiri : „E toamnă. Iarba îngălbenește. Frunzele copacilor cad. Cea din urmă frunză s-a desprins de pe creanga pomului. Copacii sînt goi. Natura e tristă. În curînd va veni iarna".

Prin întrebări, am obținut răspunsuri pe care, așezîndu-le în ordine, am închegat povestirea de mai sus. Răspunsurile, ca și întrebările, nu sînt tipice. Ele sînt în funcție

de priceperea și de tactul fiecărui învățător. Iată întrebările pe care le-am pus: „Priviți cele două ilustrații de sub puișori. Ce culoare au iarba și frunzele? (Galbenă). Știți voi cînd încep să îngălbenească iarba, frunzele și cînd se ofilesc florile? (Toamna). Deci, după cum ne arată ilustrația, cum este? (E toamna). Ce se întîmplă cu iarba? (Iarba îngălbenește). Dar frunzele copacilor? (Frunzele copacilor îngălbenesc și cad). Ce s-a întîmplat cu cea din urmă frunză? (Cea din urmă frunză s-a desprins de pe creangă și a căzut). Priviți a doua ilustrație. Cum sînt copacii? (Copacii sînt goi). Cum este natura? (Natura este tristă). De ce este tristă natura? (Nu mai sînt flori, nici fluturi, nici albine și nici păsărele)".

Treptat, i-am deprins pe elevi, ca, în urma discuțiilor purtate asupra ilustrațiilor, singuri să închege o povestire. La început a mers mai greu, dar pe urmă această muncă le făcea o deosebită plăcere.

Alcătuirea de povestiri după diferite ilustrații (una sau mai multe) a avut o mare influență atît asupra formării deprinderii elevilor de a se exprima corect, cît și asupra îmbogățirii vocabularului lor. Puișorii de *găină reprezentați în desen sub două aspecte* (tot la pagina 9 din manualul de aritmetică), mi-au prilejuit introducerea în povestirea pe care am formulat-o cu copiii a unor cuvinte care, pe de-o parte, le precizează, le înfrumusețează și le îmbogățesc vocabularul, iar, pe de altă parte, în mod sistematic le îmbogățesc cunoștințele. Dintre acestea au fost: *aurii, senin, clocitoare, covoraș verde*. Prin întrebările formulate clar și precis am intuit imaginile respective, începînd de la stînga spre dreapta. Nu m-am rezumat la o simplă intuire, ci le-am cerut să-și imagineze care erau condițiile naturale cînd acești puișori au ieșit în curte. În felul acesta elevii au creat următoarea povestire. „E primăvară. Cerul e senin. Soarele încălzește. Din loc în loc pămîntul este acoperit cu covorașe de iarbă verde. În curtea de păsări puișorii galbeni-aurii aleargă de colo, colo și se joacă. Doi dintre ei s-au îndepărtat de ceilalți. Unul a găsit o rîmă. Celălalt s-a repezit la acesta și au început să se certe și să se lupte care să ia rîma. N-are cine să-i despartă că sînt scoși de clocitoare. Pînă la urmă o s-o rupă și o s-o mănînce amîndoi".

Introducerea noțiunii de „clocitoare" mi-a dat prilejul să vorbesc de îmbunătățirea traiului omului, de aportul științei în realizarea acestei îmbunătățiri, de știința pusă în slujba poporului. Pe neobservate, am vorbit despre folosirea energiei electrice și despre realizările în acest domeniu, făcînd apel la cunoștințele elevilor în legătură cu această problemă. Majoritatea au fier de călcat electric, aparat de radio, reșou, televizor. Unii mi-au vorbit chiar de trenuri puse în funcție cu ajutorul electricității. S-ar părea că-i prea mult pentru copiii din clasa I. Noutatea adusă în lecție o face însă interesantă, concentrează și menține atenția. Iată deci *noutatea pentru copii*, sub mai multe aspecte, pe care le-o dăm sub formă de povestire și pe care aceștia o asimilează cu ușurință și-o reține în memorie, mai ales revenind sistematic din timp în timp asupra ei.

Tot cu ocazia intuirii imaginilor din manual și a convorbirilor cu copiii am introdus și alte cuvinte noi pe care le-am explicat, ținînd seama de posibilitățile lor de înțelegere. Cîteva dintre acestea au fost: electricieni, electrificare, natură, magazin de stat, panou de onoare, fruntași în muncă etc. Am constatat că elevii înțeleg și reține mult mai ușor cuvintele noi, dacă la explicarea lor folosim desene ce le ilustrează, schițe sau — atunci cînd este posibil — chiar obiectele respective. Nu m-am rezumat numai la a le explica cuvintele noi, ci am revenit asupra lor — așa cum am arătat mai sus —; am creat elevilor ocazia să le folosească și, din cînd în cînd, am verificat dacă elevii au reținut sensul lor.

În ce privește formarea deprinderii de exprimare corectă, elevilor timizi le-am dat posibilitatea de a povesti întîmplări din viața

lor, i-am stimulat și i-am ajutat, intervenind numai la nevoie. De asemenea, am constatat că elevii, în povestirile lor, au obiceiul să introducă și să repete de mai multe ori unele cuvinte sau expresii, ca: „și", „pe urmă", „după aceea" sau: „Mama a fost în oraș, Mama a cumpărat mere, Mama ne-a adus bomboane" etc., ceea ce face ca exprimarea lor să fie greoaie. Pentru înlăturarea repetării unor cuvinte și expresii am desfășurat o muncă permanentă și susținută, folosind diferite procedee, printre care:

— Comparația dintre felul în care povestesc elevii care folosesc asemenea cuvinte și expresii și cei care nu le folosesc. Pentru aceasta am ales, pentru aceeași povestire, elevi care difereau în ce privește felul de exprimare. Am analizat cu copiii felul în care au povestit și unii și alții, scoțînd în evidență faptul că introducerea în povestire a unor asemenea cuvinte face să scadă frumusețea povestirii. În unele cazuri, elevii au fost puși în situația de a face comparație între felul cum povestesc ei și felul cum povestesc eu.

— Intervenția mea, la momentul potrivit, fie prin înlocuirea unui asemenea cuvînt prin altul, fie prin eliminarea acestuia din cuprinsul propoziției în cadrul căreia l-au folosit. Spre exemplu: „Mama a fost în oraș. Ea a cumpărat mere. Ne-a adus și bomboane". Se poate constata că în propoziția a doua primul cuvînt din propoziție — „Mama" — a fost înlocuit cu cuvîntul „Ea", iar din a treia propoziție cuvîntul „Mama" a fost eliminat.

— Un alt procedeu folosit a fost acela de a-i lăsa pe elevii care folosesc asemenea cuvinte să povestească pînă la sfîrșit și numai după aceea să le fac cunoscut felul în care se exprimaseră, sau să cer celorlalți elevi să le arate greșelile făcute în cursul povestirii.

În același scop, am ținut o evidență strictă a elevilor respectivi, însoțită de observații care ilustrau ce anume urmăresc să îndrept în felul lor de exprimare.

Pentru îmbunătățirea exprimării copiilor în scris am folosit comparația orală (cuvintele repetate în mod inutil în lucrările lor le-am subliniat sau le-am și subliniat și înlocuit). În prealabil, însă, am făcut cunoscut copiilor procedeul meu de corectare. Copiii erau puși să citească lucrarea întîi în forma scrisă de ei și apoi ținînd seama de corectura făcută. În general, în clasa I, prea puțin putem vorbi despre exprimarea copiilor în scris, deoarece ea este abia la început.

Din experiență am constatat că greutățile pe care le întîmpină elevii în povestirea sau în rezumarea unui text se datoresc nu numai faptului că unii din ei au un vocabular sărac, ci și faptului că nu înțeleg conținutul. Un mijloc care m-a ajutat să preîntîmpin această greutate a fost respectarea cu strictețe în citirea model a semnelor de punctuație care-și fac apariția încă din primele pagini ale abecedarului (semnul exclamării, semnul întrebării, punctul, virgula, linia de dialog, două puncte), revenirea foarte des asupra importanței acestora, precum și punerea corectă a accentului pe cuvîntul care dă sens propoziției. De asemenea, am încercat să-i deprind pe elevi să povestească oral conținutul unui text, încă de la apariția celui mai mic text format din trei propoziții. De exemplu:

— Ana are mere?

— Nu! Ana are mure.

— Ene are mere. (Abecedar, Ediția 1964, pag. 21).

Am analizat cu elevii, prin întrebări, conținutul acestui text, le-am arătat cum se poate povesti el cu cuvinte proprii, și anume: „Doi copii privesc ilustrația din manual și stau de vorbă. Unul întreabă dacă Ana are mere, iar celălalt îi spune că Ana nu are mere, că Ene are mere". Ca să întăresc cele spuse am numit doi elevi care să interpreteze textul, citindu-l în dialog.

La aproape toate lecțiile am cerut elevilor, după discutarea conținutului textului respectiv, să-l povestească cu cuvinte proprii. Am reușit astfel ca toți elevii din clasă, fără

nici o excepție, să povestească corect și frumos conținutul oricărui text, fie el mare sau mic, mai greu sau mai ușor de înțeles.

Ținînd seama că baza cunoștințelor de gramatică se pune încă din clasa I, voi arăta în continuare cum am format elevilor deprinderea de a face o analiză gramaticală, încă din primul an de școală.

Elevii întîmpină, în general, o oarecare dificultate în efectuarea de analize gramaticale. Dacă această dificultate nu este învinsă încă din primul an de școală, ea se transformă într-o lipsă care persistă an de an, uneori chiar tot timpul școlarității, îngreuindu-le procesul asimilării cunoștințelor noi ce se predau la gramatică în anii următori.

Avînd în vedere acest lucru, încă de la primele cunoștințe despre propoziție, am urmărit însușirea lor temeinică de către elevi. La reproducerea acestora am folosit la început întrebările. Spre exemplu, la capitolul *Scrierea propozițiilor*, în exercițiul din manualul de limba română de la pagina 85 (ediția din 1963), se cere să se citească propozițiile din textul *La școală* și să se spună cu ce literă este scris, la început, primul cuvînt din fiecare propoziție, ce semn s-a pus la sfîrșitul fiecărei propoziții, cum s-a scris începutul titlului. Ținînd seama de ce se cere în exercițiu, am pus elevilor, pe rînd, întrebările, așteptînd după fiecare răspunsul. Am procedat astfel: „Să citească cineva textul *La școală*. Cîte propoziții sînt în acest text? Care este primul cuvînt din propoziția întîi?. Cu ce fel de literă este scris?. Ce s-a pus la sfîrșitul primei propoziții?. Cu ce literă s-a scris după punct?. Cu ce literă s-a scris după titlu?".

Am atras atenția elevilor că noi am spus tot ce am învățat despre felul în care se scriu propozițiile și că în felul acesta am făcut „analiza scrierii propozițiilor" (chiar de la început i-am familiarizat cu noțiunea de „analiză").

Le-am cerut apoi ca singuri să continue să facă analiza scrierii propozițiilor, în felul următor: „Elevii intră în clasă". Aceasta este o propoziție. Primul cuvînt din această propoziție „Elevii" este scris cu literă mare. La sfîrșitul propoziției s-a pus punct. Am analizat astfel scrierea propozițiilor pînă la sfîrșitul textului respectiv, avînd grijă să numesc pentru fiecare propoziție un alt elev.

La efectuarea exercițiilor următoare, cu un conținut asemănător celui descris mai sus, nu am mai folosit întrebări, ci am analizat foarte amănunțit cu elevii conținutul exercițiului, pentru ca aceștia să știe ce *anume* au de *făcut*. Cerințele mele au crescut pe măsură ce s-au îmbogățit cunoștințele elevilor. De exemplu, cînd exercițiul s-a prezentat în felul acesta: „Observați ce semn s-a pus la sfîrșitul propoziției a doua și a patra" eu nu m-am rezumat la răspunsul simplu — „S-a pus semnul întrebării" —, ci le-am cerut elevilor să dea un răspuns complet: „La sfîrșitul propozițiilor a doua și a patra s-a pus semnul întrebării pentru că fiecare dintre ele arată o întrebare. Cerîndu-le acest lucru, am urmărit să-i fac pe elevi să gîndească, să fie atenți ca să pătrundă înțelesul celor citite și să-și formeze deprinderea de a se exprima corect, logic. Aceasta este și mai necesar la analiza părților de propoziție, cînd încă nu au fost definite.

Cu ocazia citirii exercițiului nr. 15 (pagina 88 din același manual de limba română) — „Citiți propozițiile: Părinții mei sînt muncitori. Tata muncește în uzină. Mama lucrează în fabrică. Muncitorii sînt harnici. Cîte propoziții sînt aici? Spuneți despre cine se vorbește în fiecare propoziție și ce anume?" — am procedat în felul următor: prin întrebări am analizat prima propoziție și pe cea de-a doua și anume: „Să se citească prima propoziție. Despre cine se vorbește în prima propoziție? (Despre părinți). Să punem întrebarea ca să aflăm acest cuvînt: Cine sînt muncitorii? (Părinții).Ce se spune despre părinți? (Sînt muncitori). Despre cine se vorbește în propoziția a doua? (Despre tata). Să punem întrebarea: Cine muncește în uzină? (Tata). Ce se

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

spune despre tata? (Muncește)". În continuare, le-am cerut să analizeze singuri propozițiile următoare, iar eu nu am intervenit decît cînd a fost nevoie. Încă din clasa I, cînd elevii au întîlnit verbul „a fi" cu rol de predicat în propoziție, le-am atras atenția că se folosește împreună cu un alt cuvînt, spre exemplu: „sînt muncitori", „sînt harnici", iar celelalte cuvinte care arată ce se spune despre tata și mama se analizează singure — „muncește", „lucrează".

Am avut de asemenea grijă să le atrag atenția că atunci cînd în propoziție se vorbește despre un nume de fenomen sau de lucru, pentru a le afla pe acestea punem întrebarea „ce". Am folosit în acest sens textul exercițiului nr. 17 (pg. 89, manualul de limba română): „Spuneți despre ce se vorbește în fiecare propoziție de mai jos și ce anume: A sosit iarna. Fulgii zboară prin aer. Zăpada s-a așternut. Săniuțele lunecă la vale. O săniuță s-a răsturnat". A fost necesar să analizăm ce anume numesc cuvintele care ne arată despre ce se vorbește în propoziție și ce ne-au arătat cuvintele din tema precedentă, să ne amintim ce întrebare am folosit la exercițiul anterior și ce întrebare este cuprinsă de data aceasta în textul acestui exercițiu. Pe baza observațiilor făcute de copii, cunoștințele se însușesc mai temeinic. Nu trebuie să trecem cu vederea nimic din ceea ce ne este dat în programă și în manual. Trebuie ca de prima dată să le dăm cunoștințe clare și precise, iar apoi să le adîncim, pe măsura complexității lor.

Nu este bine să ne rezumăm la o lecție sau la două pentru fixarea cunoștințelor, ci ori de cîte ori ni se oferă prilejul să repetăm cunoștințele în cadrul analizei gramaticale care începe să se contureze, într-o formă simplă la început, ca mai apoi să ia amploarea unei analize complexe, care se poate face foarte ușor, dacă cunoștințele au fost asimilate gradat și elevii au fost obișnuiți să le reproducă corect.

O altă lipsă pe care o putem preîntîmpina este aceea întîlnită la copierea unui text dintr-un manual sau chiar dintr-o carte de lectură. În cazul de față mă voi referi la respectarea formei în care este prezentat textul ce trebuie copiat. Copiii, deși privesc, nu observă, căci nu știu ce anume este necesar să observe și să redea întocmai. De aceea, le-am atras atenția că unele rînduri sînt scrise mai înăuntru, iar altele chiar din margine și că ei trebuie să le copieze întocmai, respectînd forma în care este prezentat textul în manual. Le-am dat și unele indicații suplimentare: dacă constată că rîndul pe care-l copiază începe mai dinăuntru, să lase de la linia care marchează marginea paginei pe caiet opt căsuțe și apoi să înceapă să scrie. În caz că pe rîndul din caiet nu încap toate cuvintele scrise pe rîndul din manual, atunci, trecînd pe rîndul următor, trebuie să scrie începînd de la linia de margine. De asemenea, cînd întîlnesc în textul pe care-l au de copiat linia de dialog sînt obligați să înceapă la același interval de opt căsuțe de la linia de margine.

Fiind preocupată permanent de problema copierii corecte a unui text (ca formă în cazul de față), am reușit să le insuflu și elevilor acest interes și această grijă. Ca dovadă a acestui fapt, elevii au făcut unele observații care depășeau pe cele ce oglindeau textul respectiv și, ca atare, a trebuit să le dau indicații suplimentare: „În cazul cînd pe rîndul din caiet mai încap cuvinte, în afara celor scrise pe rîndul din carte, trebuie să priviți din nou pentru a observa de unde începe rîndul următor din manual. Dacă rîndul respectiv începe de lîngă linia de margine, trebuie să scrieți în continuare pe rîndul din caiet pe care încă mai aveți loc. În cazul cînd a fost scris mai dinăuntru, nu mai scrieți în continuare, ci începeți de la capătul rîndului, avînd grijă să respectați cele opt căsuțe de la linia de margine" (am ales un număr de opt căsuțe ca să fie destul de marcat începutul unor noi idei).

Indicațiile pentru copierea fidelă a unui text oarecare sînt necesare nu numai pentru

390

estetică, ci și pentru a reliefa conținutul de idei. Pentru ca elevii să poată înțelege că începutul unui rînd sau al unui fragment mai dinăuntru marchează începutul unei idei noi, am analizat conținutul rîndului sau fragmentului respectiv.

O atenție deosebită am acordat scrierii corecte a cuvintelor legate prin linioara de unire, care în clasa I se bazează pe memoria vizuală a copiilor. Elevii nu știu ce trebuie să memoreze, decît atunci cînd li se atrage atenția asupra acestui lucru. Nu este însă suficient ca numai o dată sau de două ori să le atragem atenția.

Una din căile pe care le-am folosit ca elevii să învețe să scrie corect cuvinte de felul: ne-a, unde-i, am să te-mbrac, steluțe-o mie, să-ți, s-o, s-a, de-a, ne-am etc., care au început să-și facă apariția încă din ultimele lecții ale abecedarului, a fost folosirea formei de dictare „cu prevenirea greșelilor", repetată în mai multe rînduri.

Chiar dacă m-am folosit în cea mai mare măsură de memoria vizuală a copiilor, nu-i mai puțin adevărat că, pe cît mi-a fost posibil, ținînd seama de nivelul de dezvoltare a acestora și, ca atare, de puterea lor de înțelegere, i-am făcut atenți asupra raționamentului logic care stă la baza scrierii cuvintelor respective, formă pe care și-o păstrează în orice împrejurare și pe care trebuie s-o respecte în mod riguros. Această explicație le-am dat-o analizînd construcția cuvintelor și făcîndu-i atenți asupra înțelesului pe care-l are fiecare dintre ele. Spre exemplu, cuvîntul „ne-a", ca să-l pot explica, l-am scris împreună cu cuvîntul următor care explica sensul: „ne-a povestit". Am analizat cuvintele care-l formează: „ne" și „a" și le-am spus că „ne" ține locul numelui nostru, al copiilor, iar cuvîntul „a" trebuie neapărat citit împreună cu cuvîntul „povestit" care-i determină înțelesul în expresia respectivă. Am citit apoi cuvintele astfel scrise, făcîndu-i atenți asupra felului cum sună, ca să-și dea seama, în același timp, de necesitatea legării lor prin linioară și a pronunțării lor legate.

Pentru cuvîntul compus „unde-i" am analizat cu elevii întreaga expresie compusă în versul „Unde-i cald și bine". I-am făcut pe elevi să înțeleagă mai întîi, din analiza aceasta, că „i" ține locul lui „este". După aceea, am citit expresia întreagă, despărțind cuvîntul compus: „Unde i cald și bine". Elevii și-au dat imediat seama că este necesar să lege prin linioară cele două cuvinte „unde-i".

La fel am explicat și celelalte cuvinte, făcînd pe cît este posibil ca însușirea scrierii corecte a acestora să se facă pe o bază logică. Nu m-am rezumat însă la o singură explicație, ci ori de cîte ori am întîlnit astfel de cuvinte am procedat ca atare.

Tot pe baza unei analize permanente a construcției cuvintelor: „Maria", „lecție", „pionieri", „plimbare", „împreună", „bomboane" și altele, elevii și-au însușit corect scrierea lor, înainte de a învăța, pentru unele din ele, reguli anumite. Fără ca să cunoască regula că întotdeauna înaintea lui „p" și „b" se scrie cu litera „m" și nu cu litera „n", elevii — cînd întîlnesc cazuri de acestea — le scriu fără greșeală. În acest fel regulile care se învață în manual nu rămîn pentru elevi numai reguli, ci ele întăresc și cunoștințele căpătate pînă la învățarea lor.

O greutate destul de mare întîmpină elevii la scrierea după dictare. Calea care ușurează scrierea după dictare este formarea deprinderii de a împărți cuvintele în silabe și scrierea acestora după autodictare. În acest sens, am pretins elevilor să știe să scrie cuvintele autodictîndu-și silabele în ordinea în care se află în construcția cuvintelor. Pînă s-au deprins cu autodictarea, elevii și-au autodictat cu voce tare, toți în același ritm, la început mai rar și apoi mai repede. După aceea, fiecare și-a autodictat în gînd. N-am permis autodictarea pe sunete. Am analizat construcția unor cuvinte mai dificil de împărțit în silabe, ca: „locuiește", „primește", „munte", „multă",

„lemnele" și am revenit în repetate rînduri asupra lor, pentru a-i deprinde pe elevi să le despartă cu ușurință în silabe.

*

Procedeele descrise aici, atît cele care privesc rezolvarea problemelor, cît și cele care privesc predarea cunoștințelor de limba română au luat naștere în munca pe care am desfășurat-o în procesul de învățămînt și le-am verificat ori de cîte ori am avut prilejul. Ele mi-au fost de un real folos în activitatea desfășurată în vederea obținerii de succese la învățătură, la obiectele respective, de către toți elevii din clasă. Ca urmare a aplicării consecvente a acestora, am obținut următoarele rezultate : toți elevii știu să rezolve probleme la nivelul programei și manualului. Toți elevii citesc curent, corect și expresiv, știu să povestească atît conținutul lecturilor și textelor din manual, fără să mai întîmpine greutăți în exprimare, cît și să scoată ideile principale cu multă ușurință. Toți elevii știu să alcătuiască povestiri după imagini, respectînd cele trei părți ale unei compuneri — introducerea, cuprinsul, încheierea —, știu să povestească după plan și să facă o analiză gramaticală, pot să dea răspunsuri complete la orice lecție. Aproape toți elevii știu să folosească corect linioara de unire, bineînțeles la nivelul manualului.

Munca pe care am început-o în clasa I cu elevii respectivi am intensificat-o an de an, pe măsură ce cunoștințele acestora s-au înmulțit, în funcție de nivelul lor de dezvoltare, de programă și de manual.

Mi-a fost foarte ușor nu numai mie, ci și elevilor să adîncim cunoștințele, în loc să căutăm a le retușa sau a umple goluri rămase din anii precedenți. Astfel, deși cunoștințele se înmulțesc pe fiecare an, munca devine din ce în ce mai rodnică, deoarece are o bază temeinică.

învățătoare *NICOLINA P. BĂDICI*
Turnu-Măgurele

DE PESTE HOTARE

SECOLUL XX ŞI PROBLEMELE EDUCAŢIEI ESTETICE

Se vorbeşte de mult despre o „Renaştere a educaţiei estetice în secolul XX". Aprecierea se întemeiază pe o reală mişcare în favoarea acesteia, care — încă de la începutul secolului — îşi croia drum în cîteva ţări din Europa şi care, după cel de-al doilea război mondial, avea să capete o amploare impresionantă în întreaga lume.

Spaţiul nu ne permite să desfăşurăm aici mănunchiul complex de cauze care au adus la ordinea zilei necesitatea educaţiei estetice ca o latură inseparabilă a educaţiei omului epocii noastre. Această acuitate a preocupărilor privind educaţia estetică poate fi înţeleasă ca un răspuns şi ca o tentativă de a restabili unitatea armonioasă a personalităţii umane, într-o epocă ce urmează pozitivării ştiinţelor şi se caracterizează prin avîntul uluitor al tehnicii.

Încă în pragul secolului şi la începutul lui, Ruskin şi Rabindranath Tagore, Tolstoi sau Sadoveanu se întîlneau în afirmarea aspiraţiei comune spre o educaţie estetică generalizată, cuprinzînd mase largi, menită să împiedice alienarea esenţei umane, să apere valorile umane ameninţate de dezvoltarea tehnicii industriale şi de diviziunea socială a muncii, proprie capitalismului. Renaşterea idealului activ al educaţiei estetice în epoca noastră apare astfel determinată social-istoric, într-o conjunctură specială, care ne poate explica atît avîntul, cît şi limitele lui în societatea burgheză contemporană, dar şi perspectivele realizării lui efective în societatea socialistă.

Ca şi în alte împrejurări, educaţia şi teoria ei — pedagogia — urmează celorlalte domenii ale practicii sociale, pe care le prelucrează într-un proces de transmitere peste hotarele generaţiei a cuceririlor acumulate într-o etapă de civilizaţie. Răspunzînd parţial şi uneori deformat unor necesităţi reale ale epocii, gîndirea pedagogică burgheză preconizează, în diferitele variante ale curentului *Noii Educaţii*, manifestarea liberă a copilului în procesul instructiv-educativ. Este aci una dintre expresiile reacţiei antipozitiviste îndreptate de data aceasta împotriva excesului intelectualist şi livresc al învăţămîntului în epoca dezvoltării ştiinţelor exacte şi a tehnicii. Este evasiunanimă aspiraţia pedagogiei către activizarea copilului, către expresia spontană a personalităţii lui, către stimularea imaginaţiei şi sensibilităţii acestuia în procesul de învăţămînt şi educaţie. Sînt descoperite valenţele educative ale jocului şi implicit ale activităţii artistice a copilului.

Pornind de la un material faptic interesant în sine, cu privire la unele manifestări comune ale artei primitive şi ale jocului infantil, dar exagerînd rolul lor în educaţie, diferitele şcoli aparţinînd curen-

tului *Noii Educații* acordă jocului un rol decisiv în întregul proces instructiv-educativ. Tot astfel, urmărindu-se, în mod exagerat, uneori ca un scop intrinsec, „libertatea absolută a expresiei copilului", se atribuie un loc important educației artistice. După cum se remarcă, toate aceste drumuri duc în mod nemijlocit spre obiectivele educației estetice. Chiar dacă tezele teoretice ale unora dintre curentele pedagogice sînt discutabile, iar formele preconizate nu sînt cele mai eficiente într-o școală generalizată și, mai ales, dacă în aplicarea lor întîmpină piedicile generate de o orînduire socială depășită, aceste tendințe sînt în orice caz semnificative pentru acuitatea frămîntărilor epocii care încearcă, într-un fel sau altul, să refacă unitatea omului amenințată de „tehnicizare".

Expresia pedagogică a acestei mișcări o constituie organizarea unor societăți naționale și internaționale care propagă și sprijină realizarea obiectivelor educației estetice. Începuturile lor — urmare a școlii lui Ruskin — premerg secolului. În 1883, *Art for school Association* dădea în Anglia primul impuls [1]. În 1896, lua ființă la Hamburg cea dintîi asociație a învățătorilor pentru educație estetică, sub conducerea lui Alfred Lichtwark, [2] iar în 1904 — Federația internațională a profesorilor de desen (mai tîrziu transformată în Federația internațională pentru educația artistică, F.E.A.) [3].

Obiectivele și mijloacele educației estetice se exprimă în chip diferit în diferitele teorii și sisteme pedagogice. Uneori atenția acordată disciplinelor artistice privește numai tangențial latura estetică. Totuși, predarea desenului capătă un puternic impuls în toate țările. Fără să dea importanța reală educației estetice ca atare, dar folosind îndeosebi desenul (oarecum încorporat în lucrul manual, ca parte integrantă a sistemului *Noii Educații*). Decroly studia și publica în revistele de specialitate comunicări despre *Psihologia desenului* (1906) sau, în cadrul Societății belgiene de neurologie, despre *Psihologia desenului și dezvoltarea aptitudinii grafice* (1912). [4]. În pedagogia *Noii Educații* domină însă în genere interesul pentru expresia plastică și ritmică (Școala vieneză de desen a lui Franz Cizek [5], Școala de gimnastică ritmică a elveținului Emil Jack Dalcrose [6] care preconizează cultivarea gimnasticii ritmice pentru valorile ei duble, de exercițiu fizic și de exercițiu muzical, coregrafic, în vederea realizării unei educații armonioase, în același timp fizice și psihice).

Importanța educativă a naturii înconjurătoare, ca și a cadrului estetic al școlii, se impune ca un adevăr axiomatic, cîștigînd pretutindeni apărători entuziaști. În Suedia li se comandă artiștilor consacrați picturi, panouri și fresce pentru școli. În Danemarca se creează o tradiție a „Școlii grădină", organizîndu-se pe o scară întinsă activitatea de grădinărit a copiilor. Dînd viață visului său iluminist, utopic, dealtfel nu scutit de spaimă în fața progresului tehnic, Rabindranath Tagore crea încă la sfîrșitul secolului trecut o școală pe care o intitula „Sanctuarul pădurii" [7]. O experiență interesantă este și aceea încercată în școala visătorului de la Iasnaia Poleana. Pentru a deștepta creația copiilor și a da liberă expresie personalității lor, Tolstoi preco-

[1] P. A. Lascaris, *L'éducation esthétique de l'enfant*, Alcan, Paris, 1928.
[2] Ibidem.
[3] Irena Wojnar, *Esthétique et pédagogie*, P.U.F., Paris, 1963 și P.W.N., Varșovia, 1964.
[4] Cf. Amélie Hamaïde, *La méthode Décroly*, Neuchatel et Paris 1922.
[5] Cizek und Kastner, *Das freie Zeichnen*, Viena, 1925.
[6] *Le Rythme, la Musique et l'Education*.
[7] E. Piecznynska, *Tagore éducateur*, Neuchatel et Paris, 1927.

niza cît mai multe lucrări individuale, povestiri şi compuneri.[8]

Desigur, nu ne scapă caracterul iluzoriu al unor încercări utopice de a remedia prin educaţia estetică racilele sociale ale capitalismului. Cert este însă că în acel moment educaţia estetică ieşea din sfera unei educaţii speciale, înceta de a mai fi socotită un lux. Ea se impunea ca o largă necesitate socială privind soarta întregii umanităţi, implicit a fiecăruia dintre membrii ei. Dar, de la surprinderea acestei necesităţi, de la adoptarea ei de cîteva minţi luminate şi pînă la realizarea ei efectivă, în condiţiile unei societăţi cu clase antagoniste, distanţa nu poate fi neglijată. Raportată la imensitatea unor populaţii care rămîn în afara oricărei instrucţii aprofundate şi cu atît mai mult a educaţiei estetice, aceste eforturi de la începutul secolului rămîn sporadice, izolate, cu caracter filantropic.

★

Organizarea procesului educativ, după victoria revoluţiei socialiste, a confirmat tezele marxiste cu privire la rolul împrejurărilor şi al practicii revoluţionare în dezvoltarea omului. Este demn de relevat faptul că, încă de la începuturile ei, practica educaţiei comuniste avea să înscrie o experienţă importantă pentru întregirea conţinutului educaţiei estetice. În acest sens este relevabilă experienţa lui A. S. Makarenko, semnificativă şi în această direcţie.

În practica educativă a lui Makarenko, elementul estetic avea să fie selectat mai ales dinafara artei. Servită de organizarea raţională a procesului educativ, disciplina în colonie începe să se împletească cu un întreg şir de tradiţii şi simboluri, de elemente de joc. Makarenko socotea că intuiţia estetică releva adeseori noilor membri ai coloniei sensuri pe care multe explicaţii teoretice şi îndelungate experienţe practice nu ar fi putut-o face cu acelaşi efect momentan. Evident, el nu supraestimează importanţa acestei sugestii momentane, dar îi surprinde valoarea relativă, de circumstanţă. De aceea, se poate spune, cred, fără a greşi, că el a regizat adeseori „faţa estetică" a procesului educativ, l-a organizat şi sub acest aspect, pentru ca să dezvăluie din plin, prin latura concret-sensibilă a faptelor, semnificaţia lor profund etică şi estetică totodată („Culesul primului snop", „Arderea autobiografiilor"). Întrebîndu-se de ce, în ziua întîlnirii frontului sever şi elegant desfăşurat al gorkiştilor cu gloata anarhică şi sălbatică a kuriajenilor, aceştia din urmă fuseseră cuceriţi dintr-o dată de dorinţa de a se integra în colectiv, Makarenko sesizează pe bună dreptate că aici „se petrecuse un fenomen de sugestie colectivă, aici nu hotărîseră calculele, ci ochii, urechile, glasurile şi rîsul"[9].

Prin aceasta, domeniul esteticului în concepţia contemporană se îmbogăţeşte cu o nouă categorie de valori: valorile estetice şi ale conduitei umane. Pentru Makarenco valorile etice constituie focarul luminos al esteticului; sfera esteticului înglobează şi unele aspecte ale eticului, fără ca prin aceasta conţinutul specific al celor două categorii de fenomene să se piardă. Makarenko nu opune eticul esteticului, nu reduce esteticul la etic, cum încearcă să i se atribuie de pe poziţiile care ignoră sau neagă specificul esteticului. Makarenko vede în etica estetică a unei omeniri eliberate de exploatare cea mai înaltă expresie a artei umane.

În această perspectivă, sfera estetică a personalităţii redusă la cultura artistică, desprinsă din contextul etic al acesteia,

[8] Konstantinov, Medînski, Şabaeva, *Istoria pedagogiei*, E.S.D.P., 1959.

[9] A. S. Makarenko, *Poemul pedagogic*, E.S.D.P., 1956, p. 560.

ne apare stînjenitor de săracă, mutilată aproape. Existența unui om cu maximă receptivitate estetică, cu o informație artistică bogată și cu gust rafinat, receptînd cu promptitudine valorile consacrate printr-o practică artistică îndelungată, dar insensibil la problemele etice fundamentale ale condiției umane, ne apare ca o monstruozitate aproape de neconceput.

În epoca noastră, constituirea unei conștiințe etice avansate, întemeiate pe o profundă și multilaterală înțelegere a realităților, ar fi greu de conceput în afara unei reale culturi artistice. Omului modern, format prin artă în spiritul unei autentice receptivități estetice, i se dezvăluie o multitudine de aspecte ale realității fără pătrunderea cărora însăși rațiunea sa etică riscă să rămînă săracă, unilaterală. Forța și frumusețea existenței umane constă — cum se știe — în primul rînd, în posibilitatea omului de a reflecta din ce în ce mai amplu în conștiința sa realitatea în permanentă dezvoltare și de a răspunde mai adecvat, prin trebuințe și conduită, acestei reflectări. Și într-un sens, și în altul, educația estetică, alături de cea intelectuală și morală, aduce o contribuție esențială la formarea personalității.

★

După cel de-al doilea război mondial, din confruntarea sistemelor și a concepțiilor educative existente, s-a demonstrat viabilitatea educației comuniste în orientarea și în scopurile sale fundamentale. Se dezvăluia totodată caracterul utopic, puțin eficient, al unor idealuri estetice ale educației rupte din contextul concret al existenței sociale. Totuși, încă în anii războiului, intelectualii autentici din toate țările își afirmau, ca un protest și un refuz împotriva dezumanizării pe care încerca să o instaureze fascismul, aspirațiile lor către o autentică educație estetică.

„S-a arătat — scria Tudor Vianu într-o lucrare subintitulată *Către o concepție estetică a lumii* [10] — că adevărul, frumosul și binele cresc dintr-o nevoie comună de unitate a spiritului omenesc". „Opera de artă poate fi înțeleasă ca un adevărat program al vieții spirituale a omului. Ea conduce întreaga operă a culturii. Glasul ei pare a spune că ceea ce i-a izbutit ei poate să izbutească tuturor ostenelilor omenești". „Pentru că există artă, poate să existe o societate mai bună, o viață morală mai nobilă, o știință mai completă, mai adîncă, mai adevărată".

În epoca postbelică, necesitatea valorificării resurselor educative ale artei se impune în toate sistemele educative. Preocupările pentru educația estetică înregistrează astfel, în principalele țări capitaliste, dacă nu eficiența dorită sub raportul cuprinderii maselor, totuși, forme variate și experiențe interesante. Eficiența predării desenului „ca limbaj al imaginilor" [11], predarea muzicii concepute ca o inițiere posibilă pentru orice om „în limbajul sunetelor" [12], fac din aceste discipline terenul principal al educației estetice.

Sînt relevabile unele forme de experimentare a educației prin artă: activitatea muzeelor pentru copii și orele de povești — „Story hours" — din Statele Unite [13]; în Franța [14], centrele experimentale, așanumitele „Académies du jeudi" ale lui Arno Stern, experiența mișcării Freinet privind cultivarea expresiei artistice prin

---

[10] *Filosofie și poezie*, București, 1943.

[11] Laure Aynard, *Le dessin-langage des images*, în „L'éducation nationale" nr. 9 din 1963.

[12] Serge Vinçon, *Apprendre le langage des sons*, în „L'éducation nationale", nr. 29 din 1963.

[13] Cf. André Conquet: *Aspects de l'éducation aux S.U.A.*, Paris, 1953.

[14] Cf. *La vie scolaire en France*, publication de l'Institut Pedagogique National, Paris; vezi și I. Wojnar, *Op. cit.*

„textul liber" [15], cercetările vizînd împăcarea expresiei libere cu însușirea unei tehnici artistice (ale lui V. Langevin și Lombard etc...), sau încercările școlilor experimentale de la Sèvres și altele.

Aceste tentative izolate, fie ele pozitive ca orientare și aspirație, nu reușesc să degaje forțele creatoare ale majorității membrilor societății, încătușate în condițiile exploatării. Este bine știut că gustul și idealul estetic, ca forme ale conștiinței sociale, sînt determinate social-istoric, iar aceste determinări se materializează și prin obiectivele și mijloacele practice ale educației estetice. În vreme ce dezbaterile teoretice și confruntările internaționale asupra educației estetice formulează uneori în abstract exigențe înalte pentru cultivarea unui simț estetic evoluat, în societatea burgheză contemporană se propagă încă larg, în scopuri comerciale, succedanee de producții artistice care nu fac decît să dezorienteze gustul marelui public. Romanele polițiste și comics-urile care inundă piața americană, filmele comerciale cultivînd spiritul de aventură, gusturi senzaționale, exhibînd erotismul, patologicul, o întreagă maculatură literară facilă pervertesc și degradează bunul gust al tineretului. Creațiile artistice majore, a căror receptare reclamă o pregătire temeinică, sînt grav concurate în ce privește gustul și interesul tineretului de abundența acestei producții de serie, sub orice nivel artistic, degradantă, subumană.

★

Trecerea mai multor țări la socialism, după cel de-al doilea război mondial, a deschis posibilități largi educației comuniste și implicit educației estetice de masă. Este un lucru îndeobște recunoscut că și această latură a educației capătă în țările socialiste o formă organizată și mai eficientă, tocmai datorită interesului și sprijinului cu care urmărește statul socialist difuzarea largă a culturii și valorificarea aptitudinilor creatoare ale oamenilor muncii. Integrată într-o largă preocupare socială, educația estetică de masă capătă aici o amploare necunoscută în trecut. Numeroase măsuri sînt luate de statul socialist pe linia îmbunătățirii învățămîntului artistic. Relevăm aci doar cîteva: în 1963, o hotărîre a conducerii de partid și de stat a R.S.F.S.R. stabilea un sistem de măsuri pentru îmbunătățirea educației estetice în școala de cultură generală [16]. În R. P. Ungară, s-a trecut la introducerea unei discipline distincte — Istoria artei — din anul IV umanistic al școlii medii [17], sintetizînd cunoștințe din domeniul muzicii, al artelor plastice și literaturii, stabilind interesante corelații între diferitele modalități de expresie artistică și condițiile determinante, social-istorice. O disciplină similară a fost introdusă și în școlile din R.D.G., sub numele de *Educația artistică*, în clasele V—VIII [18].

Împărtășindu-și impresiile dintr-o călătorie în Republica Populară Polonă, M. Debesse aprecia în mod deosebit experiența ce se desfășoară acolo pe linia educației prin artă a tineretului. El își exprima convingerea că „educația prin artă reprezintă în această țară un efort pedagogic original, susceptibil de a contribui la revoluția pedagogică a cărei necesitate o resimte epoca noastră. Acest efort nu numai că merită să fie cunoscut și admirat — spunea el — dar constituie un

[15] C. Freinet, *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Geneva, 1960.

[16] *Să educăm simțul frumosului*, în „Narodnoe Obrazovanie", nr. 10 din 1963.

[17] Imre Domocoș, *Elevii noștri din școala secundară și educația estetică*, în „Pedagogiai Szemle" nr. 6 din 1962.

[18] Adolf Böhlich, *Pregătirea profesorilor pentru predarea educației artistice*.

exemplu din care ne putem inspira"[19].

La noi în țară, o valoroasă tradiție folclorică, atestă existența unei vechi educații estetice populare, ale cărei resorturi ne interesează în perspectiva elaborării unei teorii științifice a educației estetice. Dacă diferite regiuni ale țării posedă, îndeosebi în așezările rurale, o măiestrie neîntrecută a țesăturilor sau a încrustărilor în lemn, dacă este consacrată o bogată tradiție a cîntecului sau a poeziei populare, acestea nu pot fi străine de un proces îndelung sedimentat al creației populare și, într-un sens mai larg, al unei educații estetice populare. Apariția — în prima generație intelectuală — a unor genii artistice mature (Creangă, Brîncuși, Enescu) poartă probabil încărcătura unei lente sedimentări în generații succesive, a unor elemente de educație estetică populară. Sînt aci atît tradițiile prelucrării îndelungate și trudnice a materiei, pînă la expresia artistică firească, spontană, dar este și rodul familiarizării cu un sistem de valori estetice, prin raportarea la care se conturează gustul și orientarea sigură în creația individuală a geniului artistic. Înzestrarea artistică pe care creația acestui popor o atestă constituie un dar prețios al unui trecut de cele mai multe ori anonim și al unei istorii adesea zbuciumate. Dar această înzestrare poartă în sine și obligația de a fi dusă mai departe.

La cercetările teoretice și la încercările de experimentare practică a problemelor educației estetice s-au înscris în epocă și contribuțiile școlii românești. Este interesant de semnalat, de pildă, că primele cicluri de prelegeri populare organizate de Titu Maiorescu după întoarcerea lui din Germania, în 1861 și 1863, erau închinate educației estetice[20]. După 1900, preocupările de acest fel sînt curente la un estetician de cultură universală cum este Tudor Vianu.

Fără a ne opri asupra numeroaselor scrieri pedagogice cu caracter metodic, privind diferite domenii de specialitate ale educației artistice (muzică, desen), trebuie să menționăm aici pe cele care abordează — într-o perspectivă mai largă — problemele educației estetice. Poate fi menționată în această ordine de idei lucrarea lui Em. M. Brândza *Filozofia educațiunei estetice*[21]. Construită pe baza unui elementar estetism formalist, lucrarea interesează în măsura în care pledează pentru eficiența educației estetice, insistînd îndeosebi asupra necesității ca inițierea să înceapă cît mai de timpuriu.

Într-o lucrare de doctorat susținută la Universitatea din Geneva, C. Mureșanu[22] prezintă o încercare interesantă de a întemeia educația adolescenților pe valorificarea tradițiilor folclorice (șezători, clăci, serbări populare) și pe utilizarea largă a compozițiilor libere ca mijloc de stimulare a posibilităților creatoare.

În altă ordine de idei — dar pe aceeași linie de preocupări — P. Comarnescu trasează în al său *Kalokagathon*[23] jaloanele „corelațiilor etico-estetice în artă și realizarea de sine".

În condițiile construirii socialismului, ale revoluției culturale, înclinația estetică, talentul potențial al poporului se realizează din ce în ce mai larg, integrate în procesul educației estetice de masă. Ele sînt sprijinite de preocupările organizate ale statului socialist. *„Este de datoria sindicatelor, a organizațiilor de tineret și a altor organizații obștești, a sfaturilor populare și a organelor Ministerului Învățămîntului și Culturii de a folosi din plin puternicul instrument de educație*

[19] M. Debesse, *L'éducation par l'art en Pologne*, în „L'éducation nationale", nr. 29 din 1962.

[20] E. Lovinescu, *T. Maiorescu*, vol. I, București, 1940.

[21] F. a., Ed. Cartea Românească.

[22] *L'éducation de l'adolescent par la composition libre*, Neuchatel, 1930.

[23] București, Editura Fundațiilor, 1946.

socialistă pe care îl reprezintă așezămintele de cultură și artă, de a organiza în fiecare club, cămin, casă de cultură o activitate bogată și atrăgătoare, avînd o sferă de cuprindere din ce în ce mai largă" — spunea tovarășul Gh. Gheorgiu-Dej în Raportul prezentat la cel de-al III-lea Congres al P.M.R. [24].

Educația estetică se desfășoară în momentul de față în țara noastră în spiritul unei duble preocupări, sub îndrumarea conducerii de partid și de stat: pe de o parte, pentru valorificarea tradiției artei populare iar pe de altă parte, pentru dezvoltarea artei și culturii naționale în spiritul cerințelor secolului XX. Semnificative pentru stimularea activității creatoare artistice a maselor, o dată cu înaintarea construcției socialiste în țara noastră, sînt succesele dobîndite de mișcarea artistică de amatori. Firește, însă, principala funcție în realizarea unei educații estetice pentru tînăra generație îi revine școlii. Este vorba despre instituirea celor dintîi școli elementare și medii de artă, în anii care au urmat reformei învățămîntului [25].

Debutînd în 1949 cu un număr de școli medii (nouă de muzică, șase de arte plastice și trei de coregrafie, profilate inițial ca școli tehnice în vederea „producției artistice"), învățămîntul artistic s-a reorganizat ulterior — din anul școlar 1956—1957 — prin crearea unor școli medii artistice, proiectate ca pepiniere ale învățămîntului artistic superior. Totodată, au fost înființate școli elementare de artă (în prezent 34 școli elementare și 17 medii de artă, cu un total de 19 750 de elevi). În același timp, s-a extins și învățămîntul artistic superior. Dezvoltarea învățămîntului artistic elementar și mediu a creat o temelie solidă pentru învățămîntul artistic superior, atît sub raportul selecționării elementelor înzestrate, cît și sub raportul unei pregătiri mai temeinice de cultură generală și de specialitate a viitorilor profesori de desen și de muzică, ceea ce, implicit, va influența educația estetică pe care o realizează școala de cultură generală.

Experimentarea predării pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV (cu profesori specializați la disciplinele artistice), generalizarea învățămîntului de 8 ani și prelungirea duratei învățămîntului de cultură generală de la 11 la 12 ani, stabilirea mai judicioasă a raportului dintre diferitele grupe de studiu cuprinse în planurile de învățămînt, creează de asemenea posibilități largi și pentru realizarea obiectivelor educației estetice în învățămîntul din țara noastră. [26] În școlile de 8 ani aceste obiective sînt realizate direct prin grupa disciplinelor de educație fizică și estetică (rezervîndu-li-se 22% din totalul orelor de învățămînt) și prin disciplinele umaniste, înglobînd 40% din totalul orelor. Aceste obiective se realizează în toate școlile de cultură generală, în primul rînd prin predarea literaturii române, al cărei rol în cultivarea simțului estetic și a unei autentice receptivități estetice este esențial. La aceasta se adaugă și extinderea studiului limbilor și literaturilor străine, precum și introducerea unei discipline noi — Istoria literaturii universale — la clasele X—XII, secția umanistă.

★

Dacă în prima jumătate a secolului se pot cita relativ puține lucrări pedagogice cu privire la educația estetică [27], în ultimii

[24] Gh. Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări*, 1959—1961, Editura politică, 1961, p. 179.

[25] Date puse la dispoziție de Serviciul Școli de artă din „Direcția generală a rețelei școlare" a Ministerului Învățămîntului (în anul 1964).

[26] Cf. Costin Nădejde, *La început de an școlar*, „Contemporanul", nr. 37 din 1964.

[27] Singura lucrare de ansamblu, cu un istoric și o bibliografie cuprinzătoare a temei: P. A. Lascaris, *L'éducation esthétique de l'enfant*, Alcan, Paris, 1928.

ani literatura de specialitate din întreaga lume înregistrează o bibliografie bogată asupra acestei teme. Firește, fără pretenția de a prezenta aci o bibliografie actuală a problemei, în întinderea ei, amintim doar cîteva din cercetările mai recente:

Studiul *Despre educația estetică*[28] de N. A. Dmitrieva, care face o interesantă încercare de a defini, în spiritul esteticii marxiste, specificul atitudinii estetice față de realitate și, pe această bază, domeniul propriu al educației estetice și căile specifice ale acestui proces educativ.

— *Bazele psihologice ale educației estetice* — studiu amplu, publicat de doctor Anne Marie Schmidt Walter, în revista germană „Kunst Erziehung" (R.D.G., 1963), în care se analizează conținutul psihologic al procesului educației estetice, evidențiindu-se funcția senzațiilor și percepțiilor, rolul imaginației, conținutul și funcția gîndirii, rolul cunoștințelor și al deprinderilor în cadrul activităților artistice.

— *Estetica și pedagogia*[29], lucrare de doctorat, susținută în 1960 la Sorbona de Irena Wojnar (R. P. Polonă), în care ideea educației estetice este concepută ca o cale modernă de dezvoltare a personalității sub înrîurirea armonizatoare și echilibrată a artei.

— Printre contribuțiile mai ample apărute în țara noastră în ultima vreme, prezintă un interes deosebit în problema studiată lucrarea *Educația estetică* de St. Bîrsănescu și Gh. Văideanu[30]. Potrivit punctului de vedere al autorilor, „trebuie să considerăm îndeplinit procesul educației estetice, atunci cînd ea se realizează în ambele sensuri: educația pentru și prin frumos". Lucrarea aduce o contribuție valoroasă în elaborarea unei teorii a educației estetice de pe pozițiile științei marxiste, propunînd un sistem de principii ale acestei laturi a educației comuniste ce decurg din însăși natura esteticului.

În același timp, un număr de cercetări relevabile în aceeași direcție înscrie și pedagogia apuseană; astfel, școala engleză continuă cercetările lui Herbert Read asupra rolului artei în formarea personalității umane (*Education through Art*, 1943; *The Education of Free Man*, 1944). În Statele Unite, se bucură de prestigiu școala educației estetice prin arta plastică a lui V. Löwenfeld, titularul catedrei de educație artistică a Universității din Pennsylvania (*The Nature of Creative activity*, 1939; *Creative and Mental growth*, 1958) și mai ales școala lui Th. Munro (*Art Education its Philosophy and Psichology*, 1956). Dintre cercetările americane mai recente se mai pot cita lucrările lui Howard Konant și Arne Randolf (*Art in Education*, Illinois, 1959), sau ale lui Ralph Wikiser (*Instruction to Art Education*, 1959). În Franța, au continuat și după război cercetările vechilor profesori Piaget (*Art et Education*), Arno Stern (*Comprehension de l'art enfantil*, 1959), Celestin și Elise Freinet (*Enfants poètes*, 1954). Pot fi amintite și lucrările lui René-Jean Clot (*L'Education artistique*, 1958) și ale lui Maurice Debesse (printre altele, *La créativité de l'enfant et l'éducation*, 1959).

Deși în terminologia cu circulație actuală „educația prin artă" sau chiar „educația artistică" se folosește adesea în loc de „educație estetică", totuși, este un lucru îndeobște recunoscut că accepția sintetică, largă, care se dă astăzi acestui aspect al educației depășește cu mult sfera strictă a artisticului. Astfel, se impune observația că în secolul XX

---

[28] Moscova, 1956, apărută și în traducere românească, 1958.

[29] *Esthétique et Pédagogie*, Paris, 1963, în poloneză, Varșovia, P.W.N., 1964.

[30] Șt. Bîrsănescu și Gh. Văideanu, *Educația estetică*, E.S.D.P., 1961.

(desăvîrşindu-se parcă pe o treaptă nouă, superioară, concepţia estetică antică), educaţia estetică este privită adesea ca angajînd omul în ansamblul personalităţii sale şi în procesul general al împlinirii sale creatoare, de-a lungul întregii vieţi. In această perspectivă, însă, sfera educaţiei estetice depăşeşte cu mult domeniul artisticului. Este vorba în primul rînd de faptul că, într-o accepţie pe care acum o putem considera unanimă, ea vizează nu calificarea artistică profesională (deci a unui număr limitat de oameni înzestraţi), ci dezvoltarea aptitudinilor estetice care — măcar virtual — aparţin fiecărui om. Pe de altă parte, înseşi aptitudinile estetice (receptivitatea, mijloacele de expresie sau, într-o oarecare măsură, ceea ce se numeşte „spiritul creator") sînt concepute nu numai în raporturile omului cu arta, ci şi în alte forme şi manifestări posibile ale activităţii şi atitudinii sale, deci şi în afara artei. Lărgirea sferei de cuprindere a educaţiei estetice şi complicarea problematicii acesteia (în pas cu însăşi experienţa artistică promovată de cultura contemporană) pun probleme noi şi în faţa gîndirii pedagogice.

Despre importanţa socială a unei educaţii estetice de masă, despre dreptul, în principiu, al fiecărui om de a beneficia de aceasta şi de a se realiza pe această linie, nu se mai discută în contradictoriu acum. In schimb, îşi păstrează întreaga acuitate problemele fundamentale cu privire la conţinutul şi la obiectivele educaţiei estetice, la raza ei de acţiune, la posibilităţile de care dispune efectiv şi la responsabilităţile care-i incumbă în dezvoltarea omului, implicit a unei umanităţi mai pozitive. Aceste probleme sînt cu atît mai arzătoare, cu cît de posibilitatea rezolvării lor depinde şi perspectiva unor acţiuni care, pentru a fi eficiente, trebuie mai întîi să fie conştient determinate şi apoi ştiinţific dirijate.

Filozofia şi arta burgheză privesc individualitatea umană în mod abstract, în afara determinantelor concrete, social-istorice şi de clasă. Idealul educaţiei estetice este astfel adesea opus, aci, cu o funcţie compensatorie, realităţii sociale.

Filozofia marxistă, considerînd însăşi „esenţa umană nu ca o abstracţie izolată, ci ca ansamblul relaţiilor sociale", vede în contradicţiile modului de producţie capitalist elementul care va permite, o dată cu transformarea revoluţionară a societăţii, şi dezvoltarea liberă, armonioasă a personalităţii umane şi în măsura în care ne permite să înţelegem procesul real al constituirii atitudinii estetice faţă de lume, ca parte integrantă a esenţei umane, ne oferă şi repere preţioase cu privire la conţinutul specific al educaţiei estetice, la obiectivele sale, deci şi la perspectivele de dezvoltare ale acesteia în epoca noastră.

Teoria educaţiei estetice tinde să-şi delimiteze astăzi domeniul propriu (în raport cu acela al educaţiei morale şi intelectuale), pornind tocmai de la specificul formei de reflectare pe care atitudinea estetică faţă de realitate o presupune. Tezele esteticii marxiste, legile psihologiei şi principiile pedagogice întemeiate pe metodologia materialist-dialectică constituie o bază certă pentru a ne orienta în discuţiile ce au loc pe plan mondial în ce priveşte elaborarea unei teorii ştiinţifice a educaţiei estetice.

Evident, nu am putea înţelege contribuţia proprie a educaţiei estetice la dezvoltarea multilaterală a personalităţii, fără a ţine seama de specificul reflectării artisitice, de modul în care aceasta deschide calea spre anumite forme de cunoaştere, de expresie şi de manifestare creatoare. In acest sens, noţiunea de educaţie *estetică* este în mod necesar legată de aceea de *educaţie prin artă.*

Se ştie că arta, concepută ca formă specifică de reflectare, constituie şi calea esenţială pentru cultivarea acelei forme specifice de însuşire a realităţii de către om pe care o numim, cu un termen destul de general, *atitudine estetică*. Termenul „estetică", folosit iniţial de Baumgarten la mijlocul secolului al XVIII-lea pentru a desemna „cunoaşterea sensibilă", reliefează mai mult o parte dintre elementele definitorii ale acestui proces extrem de complex în unitatea manifestărilor sale. Este vorba despre componentele senzoriale şi afective ale *cunoaşterii artistice*, pe care esteticianul german o opunea *cunoaşterii raţionale*. Cu timpul, această delimitare şi opoziţie s-a adîncit în estetica şi filozofia burgheză contemporană şi implicit în teoria educaţiei estetice.

Dacă prin una dintre direcţiile sale principale filozofia apuseană se întemeiază pe afirmarea superiorităţii cunoaşterii directe, *intuitive* şi pe supraaprecierea straturilor inferioare ale conştiinţei faţă de cunoaşterea raţională, în pedagogia burgheză se afirmă tendinţa de a absolutiza acele componente ale educaţiei estetice care ţin exclusiv de latura senzorială şi afectivă a persoanei. Ia naştere astfel, în pedagogia apuseană de la începutul secolului şi pînă în imediata actualitate, o adevărată vogă care nu numai că militează pentru extinderea educaţiei estetice ca latură a dezvoltării multilaterale, dar chiar — exagerîndu-i valenţele — încearcă să o suprapună întregului proces educativ, ca un fel de panaceu universal, împotriva primejdiilor care ar ameninţa personalitatea în epoca contemporană. Această tendinţă se întîlneşte curent, în ciuda unor diversităţi de poziţii teoretice şi de orientări practice; ea este prezentă atît la exponenţii curentului *Noii Educaţii* de la începutul secolului (Rudolph Steiner. J. Dalcrose, Fr. Cizek), cît şi la acela pe care opinia apuseană îl socoteşte drept întemeietorul idealului modern al educaţiei estetice prin artă (Herbert Read), precum şi la experimentatorii mai noi ai expresiei artistice (V. Löwenfeld din S.U.A., Arno Stern şi C. Freinet din Franţa şi alţii).

Pentru Rudolph Steiner, de pildă, întreaga educaţie (îndeosebi o dată cu adolescenţa) urmăreşte în ultimă instanţă cultivarea facultăţilor estetice: „Il faut faire vivre les images" (trebuie să dăm viaţă imaginilor), să cultivăm aşa-zisul „ritm interior", pe care l-ar purta în sine orice om şi care ar chezăşui întreaga lui comportare (inclusiv cea morală). Rolul educaţiei muzicale şi al celei ritmice — potrivit acestei concepţii — ar fi deci să dezvolte pe calea „euritmiei" o structură morală preexistentă în individ şi pe care cultura artistică nu ar face decît să o trezească la viaţă.

De pe poziţii similare se preconizează şi desenul, ca mijloc de exprimare spontană a trăirilor şi trăsăturilor care definesc fiecare individualitate, care există independent de educaţie, pe care educaţia le-ar putea ajuta doar ca să se exteriorizeze (Fr. Cizek, Luquet). Fapt este că în toate aceste sisteme de gîndire se insistă asupra unei pretinse opoziţii dintre educaţia intelectuală şi educarea sensibilităţii.

Viaţa modernă, consideră Herbert Read, a dus la declinul sensibilităţii în favoarea raţiunii şi o dată cu aceasta la pierderea echilibrului psihic al omului. Educaţiei prin artă i se atribuie posibilitatea restabilirii acestui echilibru pierdut. Dar, majoritatea exponenţilor acestor poziţii văd realizarea obiectivelor educaţiei estetice prin „exaltarea aptitudinilor intuitive", prin cultivarea expresiei artistice care „constituie o comunicare directă", „o izbucnire subtilă a instinctului, ca şi cîntecul pasărei sau foşnetul din aripi al insectei" [31].

[31] C. Freinet, *Expression et communication artistique*, op. cit., p. 258, 259.

Rolul educației prin artă ar fi, deci, acela de a dezvălui, de a degaja niște însușiri estetice preformate, care nu așteaptă decît prilejul să se deslănțuie și cum — potrivit acestor concepții, prin natura lor aceste însușiri (afective, intuitive) sînt opuse celor raționale — ele s-ar putea declanșa numai în măsura în care intervenția rațională pe care o presupun instruirea și acțiunea diriguitoare a profesorului s-ar face mai puțin simțite. Dar tocmai această absolutizare a caracterului irațional al reflectării artistice, ruperea și opunerea absolută a aspectului intuitiv de cel rațional al procesului, ca și ignorarea rolului formator al instrucției artistice în numele unei așa-zise *expresii libere, spontane*, limitează valoarea acestor teorii ale educației estetice în pedagogia burgheză contemporană.

Ce-i drept, aspectul senzorial și afectiv nu poate fi subestimat în ansamblul reflectării estetice fără a se denatura esența acestui proces, care constă în surprinderea generalului în aspectele concret-sensibile ale fenomenelor.

Estetica marxistă consacră într-adevăr însemnătatea laturii concret-sensibile a reflectării artistice, subliniind totodată unitatea ei inalienabilă cu substratul cognitiv al acestui proces.

Teoria marxistă a educației estetice presupune, deci, atît dezvoltarea percepției, cît și angajarea intensă a gîndirii, a rațiunii. Participarea acesteia nu numai că nu împiedică receptarea estetică sau creația, ci chiar le condiționează și le valorifică.

Pedagogia științifică poate deschide un drum realmente rodnic în dezvoltarea teoriei și practicii educației estetice numai în măsura în care ține seama, în toată complexitatea ei, de unitatea specifică a procesului reflectării estetice, numai dacă respinge ca unilaterale și simplificatoare orice încercări de a absolutiza una sau alta dintre componentele educației estetice — atît prin tendința de a o reduce la declanșarea unor trăiri primare, instinctuale, intuitive, eminamente iraționale, cît și prin aceea de a o confunda cu o variantă a cunoșterii logice. Dar și în această privință unele lucruri se cer discutate.

Afirmarea conținutului ideologic al esteticului, a subtratului rațional al acestuia — incontestabil justă — nu ar trebui să ducă, cum se mai întîmplă uneori, la opoziția exclusivistă a planurilor concret-senzorial și rațional, la subestimarea factorului afectiv în cunoașterea artistică sau la opoziția arbitrară între educația estetică și cea artistică. Semnificativ pentru un asemenea punct de vedere este articolul *Sarcinile educației estetice* de P. I. Pastuhov [32]. Autorul duce o polemică ascuțită cu ceea ce consideră el „înțelegerea îngustă, eronată, a educației estetice". Astfel, ar fi eronată părerea [33] că „atitudinea estetică se caracterizează prin contactul direct, *concret-sensibil* al omului cu lumea exterioară, cu perceperea vie a unor fenomene individuale, unitare". Această idee ar fi greșită tocmai pentru că „ar reduce educația estetică la o atitudine emoțională față de lume".

În dorința de a marca „diferența" dintre educația estetică și cea artistică, Pastuhov afirmă că „perceperea artistică este o percepere specifică a realității de către artiști din punct de vedere al utilității sau inutilității pentru o anumită artă, în măsura în care un anumit tip de fenomene este caracteristic sau necaracteristic pentru a fi zugrăvit". Însăși perceperea artistică ar avea loc în mod deliberat „în scopul de a reda generalul în individual", „în scopul de a crea opere de artă sau de a le critica".

[32] *„Voprosi filosofii"*, nr. 2 din 1960.
[33] Este vorba de părerea lui Vanslov, în *Problemele frumosului*, 1957.

Desigur, nu este în intenţia noastră să descifrăm aici complicatele probleme ale creaţiei artistice, dar întrucît în acest caz este vizat tocmai conţinutul specific al educaţiei estetice, sîntem obligaţi să ni le punem. Astfel, trebuie să recunoaştem că, delimitînd prin finalitatea lor percepţia estetică de percepţia artistică (şi atribuind-o pe aceasta din urmă numai artistului), înseamnă practic a goli educaţia estetică de una din căile sale specifice, definitorii. Evident, oricine ştie că artistul realizează o percepţie mai bogată şi mai nuanţată, mai semnificativă decît alţi oameni. De altfel, calitatea lui principală stă mai ales în puterea de a obiectiva, de a da expresie, viaţă, acestor perceperi şi trăiri. Dar oare vom nega celorlalţi oameni capacitatea de a sesiza în artă sau în realitate bogata gamă de semnificaţii şi nuanţe, de rezonanţe ale generalului în individual? Oare nu tocmai aceasta este nu numai condiţia creaţiei artistice, ci şi a receptivităţii estetice în general şi unul din obiectivele principale ale educaţiei estetice?

Dar, ducînd mai departe această distincţie, autorul condamnă ca *formalistă părerea*[34] că *sentimentele estetice sînt provocate de perceperea operei de artă însoţită de ideea că obiectul perceput îl constituie nu natura, ci arta* (sublinierea aut., B.B.). Astfel, Pastuhov socoate că, atunci cînd în faţa operei de artă omul percepe „tehnica execuţiei", „măiestria artei" şi nu direct „conţinutul de viaţă", ne găsim în faţa unei lucrări formaliste, a unei orientări eronate a educaţiei estetice. Afirmaţia nu poate fi acceptată tocmai prin unilateralitatea ei, prin ruperea antidialectică a conţinutului de ceea ce autorul articolului numeşte „tehnică şi măiestrie". Receptorul operei de artă, conştient că are în faţa sa arta (adică ficţiunea), iar nu natura însăşi, nu va fi prin aceasta mai puţin sensibil la conţinutul emoţional, la semnificaţia imaginii artistice. Fără a crede (pentru că aceasta nu este posibil) că piesa *Rinocerii* de Eugen Ionescu constituie un fenomen strict real, spectatorii trăiesc profund emoţia, spaima şi dezgustul pe care fenomenul de dezumanizare le suscită, iar artificiul „rinocerizării" le feliefează, sensibilizîndu-le.

Prin analiza operei de artă, sensibilizarea afectivă sau strict senzorială faţă de latura formală (expresia concret-sensibilă a imaginii artistice) este departe de a nega elementul cognitiv. Acesta este pregătit şi implicat, din primul moment al educaţiei prin artă şi din ce în ce mai prezent, cu cît ne ridicăm mai sus pe treptele educaţiei estetice. Tocmai adîncirea căilor specifice (senzoriale şi afective) ale reflectării artistice contribuie la realizarea aspectului cognitiv. O analiză fină, nuanţată a expresiei artistice este de natură să potenţeze forţa de sugerare a recepţiei, să dea conţinutului imaginii strălucirea, relieful şi bogăţia de semnificaţii pe care ea este menită să le exprime. Pe această cale, adică prin surprinderea desăvîrşirii expresiei artistice, „conţinutul" operei artistice ajunge la receptor cu valenţe educative sporite. Tocmai pe această cale opera se realizează deplin, atît în perspectiva înrîuririi intelectuale şi etice, cît şi în perspectiva satisfacţiei estetice pe care o prilejuieşte.

O altă problemă care suscită încă vii discuţii în teoria contemporană a educaţiei estetice o constituie dezvoltarea capacităţii creatoare, a mijloacelor de expresie, a posibilităţilor de autoexprimare ale copilului[35]. Problema prezintă un mare interes actual, dat fiind locul din ce în ce mai important pe care îl ocupă

[34] P. M. Iacobson, *Psihologia sentimentelor*, 1956.

[35] Cf. *L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires*, Etude comparée, Paris-Geneve, UNESCO, 1955.

dezvoltarea spiritului creator în formarea omului contemporan. „Vechiul învățămînt cerea imitație; activitatea epocii noastre cere efort creator" (se spunea încă în 1908, la cel de-al III-lea congres internațional de la Londra al profesorilor de desen) [36]. Dar această cerință reală a epocii noastre își găsește uneori o interpretare deformată în pedagogia occidentală. Așa cum s-a mai arătat, considerînd că forțele creatoare sălășluiesc oarecum gata constituite în om, se afirmă, încă destul de frecvent, tendința ca elevul *să fie lăsat liber a-și alege forma de expresie.*

Chiar dacă o asemenea orientare pornește din convingerea, pozitivă în sine, că „descoperirea a ceea ce este ascuns în copil, a forțelor lui creatoare încă necercetate, va avea urmări mai importante decît descoperirea disocierii atomului" (prof. Weismantel, R.F.G.), trebuie să spunem că aci există și primejdia de a supralicita caracterul irațional al artei copilului, „geniul lui intuitiv", „spontaneitatea necontrolată a instinctului" care l-ar duce să surprindă în imagini neașteptate „ceea ce nu a văzut niciodată". De aici ideea că copilul trebuie să deseneze liber, fără a fi condus, creația lui fiind o autoexprimare, un *vis*, nu o reflectare a realității.

Nu este lipsit de interes să observăm că tocmai în sistemele educative care văd în educația prin artă mai ales declanșarea imaginației spontane a copilului, se ajunge la constatarea unei descreșteri a acesteia, o dată cu vîrsta, și chiar la considerații pesimiste cu privire la posibilitățile educării spiritului creator.

S-ar părea că forțele creatoare, tumultuoase în copilărie ar cunoaște o criză, o atenuare, o dată cu adolescența, pentru ca la maturitate să se epuizeze cu totul. Dar această constatare nu duce departe. Ea limitează practic rolul educației estetice și al îndrumării educative (atunci cînd nu îl anihilează cu totul): în copilărie, pentru a nu stînjeni manifestarea creatoare, spontană, proprie vîrstei; mai tîrziu, în cazul unei înzestrări deosebite, pentru că „expresivitatea în artă este intuitivă, ea nu poate fi învățată"; în celelalte cazuri, pentru că, o dată cu adolescența, adică cu atenuarea inventivității și expresivității spontane, nu ar mai avea obiect, nici perspective.

Orientarea pasivă în educarea spiritului creator al copilului își găsește replica *uneori chiar în pedagogia occidentală.* Încă acum cîteva decenii, Alain [37] se ridicase împotriva fetișizării așa-zisei „originalități a copilului", demonstrînd necesitatea instruirii, tocmai pentru ca forțele creatoare să fie călăuzite și dezvoltate pe baza culturii. „Proștii pedagogi — opina el — susțin că originalitatea copilului este mai prețioasă ca orice, că *trebuie să ne ferim să-i dictăm* idei și că, dimpotrivă, trebuie să-l lăsăm să viseze înaintea unei foi albe, pentru ca ceea ce va scrie să fie spontan, expresia lui proprie, iar nu a profesorului". Acestei pedagogii a spontaneității Alain îi opusese necesitatea unei atente îndrumări a dezvoltării, pe baza unei temeinice culturi. Natura copilului, neîndrumată, *rămîne difuză, fără formă. Ea nu* se va putea defini. „E ca și cum ai vrea să prinzi o umbră, călcînd cu piciorul pe urmele ei". „Pentru a-și defini personalitatea, omul trebuie să învețe, să se instruiască". „Trebuie să-l instruiești, pentru a-l cunoaște". „Adevărata sa natură este cea dezvoltată prin intermediul limbilor, al autorilor și al științelor". „Chiar cînd va veni timpul să se manifeste el însuși, nici atunci nu va trebui să-l părăsim pe elev, ci încă să fie îndrumat, corectat, căci numai astfel va putea *ajunge să exprime gîndirea sa proprie*".

[36] I. Wojnar, *Op. cit.*

[37] *Propos sur l'éducation*, Ed. Rieder, (f.a.); o ediție mai recentă, P.U.F., Paris, 1957.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„EDUCATORUL ŞI SĂNĂTATEA COPILULUI" *

Apariţia prezentei lucrări se încadrează pe linia eforturilor generale ale factorilor educativi pentru dezvoltarea multilaterală a elevilor şi dovedeşte, totodată, grija ce se acordă înarmării şcolarilor cu un sistem de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi sanitare, precum şi formării comportamentului igienic la aceştia.

În opera de educaţie sanitară a elevilor, alături de părinţii copiilor, de organizaţiile de pionieri şi U.T.M., cadrele didactice au un rol important. Pe această linie materialele din culegere sprijină munca de informare sanitară a profesorilor şi învăţătorilor, a pedagogilor din internate şi a educatoarelor din grădiniţe.

Prin conţinutul său lucrarea se integrează în ansamblul de măsuri care prevăd introducerea obiectului „igiena" la clasa a VII-a, a educaţiei sanitare în programa activităţilor instructiv-educative pentru grădiniţele de copii, a orelor de educaţie sanitară în cadrul dirigenţiei, a igienei şi a protecţiei muncii în şcolile profesionale etc.

Cu toate că pune un accent mai mare asupra laturii somatice, bio-fiziologice, realizînd necorespunzător latura psihologică şi pedagogică, lucrarea aceasta reprezintă totuşi un ajutor preţios pentru cadrele didactice şi evenimentul apariţiei ei este salutat.

Se poate spune că prin importanţa şi conţinutul său cartea depăşeşte graniţele informării ştiinţifice a cadrelor didactice şi poate fi consultată cu bune rezultate şi de părinţii copiilor. Dacă acest material ar fi fost redat într-o formă mai accesibilă şi pus la dispoziţia familiei prin colecţia „În ajutorul părinţilor", dacă ar fi accentuat îndeosebi latura educativă, ar fi influenţat şi mai mult educaţia sanitară în familie, unde copilul îşi petrece cea mai mare parte a timpului său.

Cunoaşterea *caracteristicilor dezvoltării fizice şi neuropsihice a şcolarului, a regulilor de alcătuire a regimului de activitate şi odihnă* ajută cadrele didactice să înţeleagă anumite cauze ale unor manifestări de comportament ale elevilor şi să ia măsurile cele mai corespunzătoare pentru a asigura eficienţa procesului instructiv-educativ. Astfel, regimul şcolarului trebuie organizat în aşa fel încît să uşureze echilibrul dintre organism şi mediu prin formarea stereotipului dinamic, care are drept rezultat obţinerea de reacţii prompte cu un consum de energie minim. Alcătuirea unui regim raţional de muncă, odihnă şi alimentaţie creează condiţii optime pentru întărirea sănătăţii şi a capacităţii sale de muncă, ca şi pentru formarea deprinderilor igienice ale elevilor.

Caracterizînd dezvoltarea şcolarului de vîrstă mică, se atrage atenţia asupra faptului că „prin trecerea copilului de la perioada de vîrstă preşcolară la cea şcolară, sistemul său nervos nu se modifică la fel de brusc cum s-a modificat regimul de activitate" (p. 9). Datorită predominanţei, la această vîrstă, a excitaţiei asupra inhibiţiei

* *Educatorul şi sănătatea copilului*, Editura medicală, Bucureşti, 1964.

la școlarii mici, în primele 3—4 săptămîni de școală se manifestă neliniștea motorie, neatenția, vorbitul în timpul orei. Aceste manifestări dispar pe măsură ce se elaborează stereotipul dinamic cerut de buna desfășurare a procesului de învățămînt.

La școlarii de vîrstă mijlocie este important să remarcăm perioada de început a pubertății. Unii elevi din această categorie manifestă tendința de a depune eforturi care depășesc capacitatea lor de muncă. Alții, din liniștiți devin exuberanți sau din vioi devin apatici. Sînt unii școlari care la această vîrstă dau dovadă de indisciplină, de încăpățînare, de treceri rapide de la o stare de veselie la o stare de tristețe și invers.

In această situație, cadrele didactice trebuie să evite suprasolicitarea sistemului nervos, să vegheze la respectarea regulilor igienice ale regimului, să semnaleze medicilor abaterile elevilor de la starea normală, pentru a se lua măsurile necesare.

Pentru evitarea stărilor de oboseală la elevi se recomandă cadrelor didactice să respecte „legea intensității", a concordanței dintre intensitatea excitantului și intensitatea răspunsului din partea organismului. Așa de exemplu, cînd atenția elevilor la lecții slăbește, în urma unui efort supradozat, se recomandă antrenarea și a altor centri ai scoarței cerebrale, alternînd expunerea cu demonstrația, introducînd minutul de cultură fizică sau acordînd recreație elevilor etc.

Pornind de la ideea că educatorul poate surprinde „modificări ale comportamentului în timpul programului de școală, care trădează existența unei stări de oboseală" și pe care medicul școlar sau de circumscripție medicală — dispunînd de un timp limitat de control — nu le poate depista, colectivul de autori ai lucrării informează cadrele didactice asupra unor *modificări în starea normală de sănătate a școlarilor, asupra tulburărilor stării de sănătate și randamentul la învățătură*. În acest sens, li se recomandă să semnaleze observațiile lor cabinetului medical. Se demonstrează faptul că efortul intelectual este însoțit de modificări ale pulsului, ale tensiunii, ale mișcărilor respiratorii etc. și se apreciază că efortul nu trebuie să depășească, prin intensitatea și durata sa, capacitatea de activitate a sistemului nervos, a celorlalte aparate și sisteme antrenate în efort. Nerespectarea acestei corespondențe are drept urmare apariția și instalarea stării de oboseală. Atunci cînd efortul depășește capacitatea de rezistență, celula nervoasă intră în stare de inhibiție de protecție, supraliminară.

Starea de oboseală se semnalează cu ușurință la elevi, întrucît ea constă în reducerea capacității de lucru din punct de vedere cantitativ și calitativ. Totodată, elevii devin nedisciplinați, neascultători, neliniștiți, irascibili și manifestă tendința de a schimba locul.

Dacă efortul intelectual este însoțit de modificări ale diferitelor funcții ale organelor și aparatelor, atunci și oboseala sistemului nervos este însoțită de o oboseală a funcțiilor organelor și sistemelor, rezultînd astfel un dezechilibru al stării de sănătate a organismului. Această stare poate să dispară după odihnă și atunci situația nu este alarmantă, sau poate să stăruie, și în acest caz trebuie depistate și înlăturate cauzele care întrețin supraîncordarea, suprasolicitarea la efort, tensiunea emoțională negativă, condițiile nefavorabile de temperatură și de iluminat, alimentația nerațională etc.

Considerăm că este de un real folos pentru educația sanitară a elevilor, pentru apărarea sănătății acestora, indicarea tulburărilor mai des întîlnite, printre care se enumeră hipertensiunea, ca urmare a surmenajului, și anemia. Atrăgîndu-se atenția asupra celor mai frecvente cauze ale anemiei, reiese și posibilitatea stabilirii unor măsuri profilactice: beneficierea din plin de aer, soare, lumină, o hrană care să conțină toate principiile alimentare necesare unui organism în creștere, odihnă suficientă etc.

Lucrarea pune la dispoziția cadrelor didactice și o serie de date cu privire la *bolile transmisibile specifice vîrstei școlare* și totodată apreciază just că o depistare timpurie

a bolnavilor poate avea ca rezultat apărarea colectivității de copii împotriva îmbolnăvirii și micșorarea riscului de agravare a bolii la elevul în cauză.

Rolul cadrelor didactice în formarea comportamentului igienic la școlari este deosebit de important. Cunoștințele igienico-sanitare transmise elevilor, formarea la aceștia a priceperilor și deprinderilor necesare unei vieți civilizate, transformarea deprinderilor în obișnuințe sînt de natură a genera comportamentul corespunzător. În formarea acestui comportament igienic la școlari o contribuție însemnată o aduc aplicarea metodei „5 minute de control și autocontrol igienic“ [1], colectivul sanitar al clasei, lecțiile de educație sanitară [2], postul sanitar pe școală și grupele sanitare.

Ni se pare deosebit de importantă inițiativa organelor de conducere a ocrotirii sănătății din Capitală care, împreună cu pedagogi ai secției de învățămînt, au elaborat 3 lecții pentru băieți și 3 lecții pentru fete cuprinzînd probleme specifice adolescenței și care au fost prezentate de medici elevilor din clasele a IX—XI, separat pe sexe.

Din lectura materialelor de informare sanitară a cadrelor didactice — materiale care constituie prima parte a lucrării — rezultă că învățătorii și profesorii trebuie să aibă *multiple cunoștințe privind tulburările stării* de sănătate a elevilor, prevenirea și combaterea bolilor transmisibile etc., ceea ce acreditează ideea că ei sînt primii răspunzători de sănătatea copiilor. Rolul părinților și al medicilor este astfel atenuat și trecut pe plan secundar. Se înțelege că nu putem fi total de acord cu un asemenea punct de vedere. În primul rînd, cea mai mare parte din timpul unei zile este petrecut de copil în familie, iar în al doilea rînd, pînă la vîrsta școlară, copilul trebuie să-și însușească unele cunoștințe și deprinderi sanitare.

Referitor la conținutul materialelor, menționăm faptul că latura educativă este palid redată — principala cauză fiind, după părerea noastră, lipsa din colectivul de elaborare a unor pedagogi cu experiență. Absența educatorului din colectivul de redactare se face simțită în mod deosebit în materialul de informare sanitară a pedagogilor din internate și anume în *Igiena pubertății și educația sexuală a elevilor*. Ne vom opri mai pe larg asupra acestui material, dată fiind importanța pe care o prezintă această problemă pentru vîrsta respectivă. Înainte de a face unele obiecții, trebuie să arătăm că materialul are merite însemnate, pentru faptul că o astfel de problemă atrage atenția pedagogilor din internate asupra ei. Totodată, el prezintă interes pentru toți diriginții și profesorii care lucrează cu elevii claselor a VIII-a-a XI-a, pentru părinții copiilor cuprinși în această categorie.

Este cunoscut faptul că unii medici și biologi se opresc în tratarea acestei probleme asupra laturii bio-fiziologice ce se manifestă prin modificările anatomice și apariția funcției sexuale, neglijînd faptul că în viața sexuală a oamenilor se manifestă nu numai ceea ce au primit de la natură, ci și ceea ce se dobîndește prin educație. Tocmai acest fapt deosebit de important nu-l reflectă materialul de față.

Tendința de a schematiza prea mult această etapă a preadolescenței, care în fond cunoaște o dezvoltare cu multe sinuozități, nu se poate aprecia în mod pozitiv. Din acest punct de vedere, ni se pare unilaterală afirmația că: „Totodată sentimentele, ideile și atitudinile dobîndesc o pronunțată orientare spre sexualitate, ceea ce necesită în mod deosebit intervenția educatorului“ (p. 55).

Nu se poate vorbi în mod absolut despre această „orientare“, fiindcă la această vîrstă continuă să rețină atenția tînărului preocupările pentru îndeplinirea îndatoririlor șco-

[1] Vezi *Regulamentul școlilor de cultură generală*, art. 306—311, p. 103.

[2] Prin instrucțiunile nr. 104 852/964 Ministerul Învățămîntului a stabilit tematica orelor de educație sanitară ce se efectuează în cadrul dirigenției.

lare, fapt pe care practica îl confirmă. De obicei, ideile și atitudinile tînărului la această vîrstă se concretizează prin dorința de afirmare într-un domeniu ca cel al științei, tehnicii, artei, literaturii etc.

Petrecerea unui important timp al fetițelor în tovărășia băieților în timpul jocului, în perioada dinainte de școlarizare, precum și învățămîntul mixt ne arată că la vîrsta pubertății o parte din această educație este realizată. Se impune continuarea acestei educații cu mijloacele potrivite vîrstei și dezvoltării anatomo-fiziologice. Organizarea unor acțiuni culturale-sportive și educative, învățarea dansului în mod organizat asigură folosirea plăcută, rațională și utilă a timpului liber al elevilor. Combaterea glumelor proaste între fete și băieți, a atitudinii băieților lipsită de respect față de fete sînt de natură să închidă căile spre o comportare necorespunzătoare. Dacă la redactarea materialului destinat informării sanitare a pedagogilor s-ar fi avut în vedere aceste fapte ale vieții, întreaga lucrare ar fi avut de cîștigat.

Era necesar ca în material să se arate că această vîrstă a preadolescenței are un caracter extrem de plastic, de permeabil și accesibil atît pentru influențele pozitive, cît și pentru cele negative și că deci există posibilitatea reală de a educa pe tînăr pentru a-i forma trăsăturile de comportare corespunzătoare. În această privință o influență importantă exercită caracterul orînduirii noastre sociale, relațiile sociale care determină, de fapt, evoluția concretă a adolescentului. Morala și dreptul, arta și literatura — forme ale conștiinței sociale — partidul, statul, organizațiile de pionieri și U.T.M., școala, familia exercită o influență educativă în mod convergent asupra tînărului, determinîndu-i o orientare corespunzătoare în viața afectivă.

In ceea ce privește recomandările ce se fac pedagogilor privind educația sexuală a tineretului, acestea sînt insuficiente și nu cuprind pe cele mai importante.

Una din acțiunile importante ale pedagogilor din internate în ce privește problema educației sexuale este informarea științifică a elevilor. Dar pentru a-și îndeplini pe deplin această sarcină este necesar ca ei înșiși să se pregătească și să folosească tactul cuvenit. Prin aceasta se înlătură „misterul" asupra vieții și a relațiilor dintre sexe, se evită formarea unor deprinderi nesănătoase și dăunătoare, însușirea unor cunoștințe greșite.

Materialul ar fi putut să arate că este bine să se ia atitudine împotriva acelor tineri care iau în derîdere romantismul unor colegi, lirismul între fete și băieți, respectul reciproc etc. Trebuie luată atitudine și împotriva acelora care în numele unei concepții „ultrarealiste" dezbracă iubirea de orice aspect poetic și o reduc la aspectul instinctelor sexuale. La această vîrstă, dacă este bine îndrumat, tînărul se înalță deasupra condiției lui biologice, devine mai bun, mai apropiat de oameni, mai încrezător în viață, mai visător.

În concluzie, se poate afirma că în general materialul este conceput de pe o poziție lipsită de optimism și încredere în forța educației. Faptul că se accentuează practicile greșite și dăunătoare, ca și cînd ele ar constitui un fenomen de masă în rîndul școlarilor, nu permite autorului să vadă pe tînărul care are sentimentul demnității, al onoarei, pe tînărul care dăruiește toată energia sa pregătirii temeinice pentru viață.

★

O parte însemnată din lucrare este destinată informării sanitare a educatoarelor din grădinițe. În articolul *Particularitățile dezvoltării copilului preșcolar și întocmirea programului igienic* se dau o mulțime de indicații prețioase pentru educatoare. Se atrage atenția asupra faptului că la copiii preșcolari „procesele de excitație domină asupra proceselor de inhibiție, iar iradiația domină asupra concentrării" (p. 66). Explicîndu-se manifestările copilului preșcolar, se

arată totodată și măsurile ce trebuie luate de educatoare pentru buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. În această direcție educatoarele au un ajutor prețios în programa activităților instructiv-educative, concepută pe baza respectării particularităților anatomo-fiziologice caracteristice copilului preșcolar. Datorită programei, educatoarea respectă recomandările făcute de colectivul de medici și anume principiile de ocrotire a sistemului nervos, a aparatului digestiv, respirator, circulator și locomotor. Dezvoltarea organelor de simț se realizează în procesul de cunoaștere, proces condus de educatoare.

Astfel, materialul de construcție este repartizat grupei mari, iar grupa mică folosește în jocuri cuburi mari, castane și mozaicuri de dimensiuni ce nu obosesc sistemul nervos al copiilor și nici vederea așa cum de fapt recomandă și lucrarea.

În ceea ce privește alcătuirea programului igienic în grădinițe se respectă regulile generale ale unui regim rațional. Așa, de exemplu, preșcolarii nu sînt lăsați să mănînce repede și în același timp sînt stimulați aceea care mănîncă mai încet. Se observă astfel o deplină concordanță între recomandările cuprinse în lucrare și practica din grădinițe.

Materialul privind *particularitățile aparatului respirator și circulator* cuprinde indicații teoretice interesante. Cerințele ce rezultă, în marea majoritate, intră în atribuțiile personalului medico-sanitar și auxiliar (infirmiere). Așa de exemplu, la grădinițele cu orar normal unii copii nu vin întotdeauna în starea de igienă corespunzătoare. Infirmiera este aceea care asigură spălarea, pieptănatul, tăiatul unghiilor etc., în timp ce sora ajutată de educatoare face educația sanitară a copiilor și discută cu părinții acestora regulile de igienă pe care trebuie să le respecte în creșterea și dezvoltarea copiilor.

Călirea organismului prin aer și soare constituie o sarcină importantă a educatoarei și îi revine aproape în exclusivitate. Cerințele formulate cu privire la călirea cu ajutorul apei pentru educatoare nu pot avea decît un rol informativ, pentru că la spălatul de dimineață, în mod practic, nu poate lua parte.

Tot un caracter informativ îl au și cerințele și recomandările privind băile cu apă, care sînt făcute de soră, și de infirmieră, în timp ce educatoarei îi revine sarcina de a asigura disciplina grupei, precum și respectarea individualizării lenjeriei de către copii.

Alături de personalul sanitar, educatoarea trebuie să vegheze asupra felului cum copiii reacționează în urma influenței diferiților factori naturali.

Considerăm că înotul nu poate fi lăsat în seama personalului din grădinițe, aceasta fiind o disciplină care necesită personal de specialitate.

Materialul referitor la *particularitățile aparatului locomotor* prezintă interes sporit pentru educatoare. Indicațiile date vor contribui la evitarea unor greșeli în desfășurarea programelor de gimnastică, a jocurilor de mișcare și a celor muzicale. Urmărind redarea mișcării, corectînd și cerînd o execuție cît mai corectă, educatoarea scapă uneori din vedere dozarea mișcărilor, depășind durata, iar repetarea îndelungată a aceluiași exercițiu obosește pe copii.

Semnalăm lipsa de concordanță dintre recomandările materialului de informare sanitară a educatoarelor și programa de învățămînt. În timp ce lucrarea indică la grupa mică (de 4—5 ani) ca gimnastica de dimineață să dureze 10—14 minute (p.74), programa de învățămînt cuprinde, în mod just, indicația prin care gimnastica de dimineață durează 4—5 minute, timp în care se execută de cîte 3—4 ori un număr de 2—3 mișcări simple ale trunchiului, brațelor, picioarelor, mișcări care nu necesită un efort prea mare și nici concentrarea atenției timp prea îndelungat, urmărind doar înviorarea organismului.

Sînt prețioase recomandările și documentarea în legătură cu realizarea unei *ținute*

corecte a copiilor. Uneori se întîmplă ca — preocupată de redarea conținutului temei, de mînuirea corectă a creioanelor sau pensulelor la desen — educatoarei să-i scape corectarea poziției copiilor în timpul lucrului.

Din punct de vedere al sistematizării, materialul *Particularitățile morfologice ale pielii* este deficitar. După indicațiile referitoare la îngrijirea și păstrarea integrității pielii în vederea îmbunătățirii funcțiilor ei principale, apar în mod nejustificat considerații cu privire la regimul zilei, la educația morală, la educația intelectuală, precum și combaterea unor teorii idealiste cu privire la dezvoltarea copiilor. (p. 77). Aceste probleme puteau fi dezvoltate independent de particularitățile morfo-fiziologice ale pielii.

Prezentînd pe scurt problemele educației multilaterale, lucrarea a omis faptul că educatoarea dezvoltă la copii simțul estetic, că îi ajută să înțeleagă frumosul nu numai din natură, ci și din viață, din comportarea și ținuta oamenilor din jur.

Referindu-se la educația morală, lucrarea precizează că aceasta cuprinde educația prin muncă, educarea disciplinei, dezvoltarea voinței și a patriotismului. Se omite educarea dragostei de colectiv, a prieteniei și tovărășiei, precum și educarea unor însușiri morale care stau la baza formării trăsăturilor de caracter.

Prezintă importanță noțiunile cu privire la măsurile antiepidemice pe care educatoarele le pot aplica în grădinițe, în special în grădinițele cu orar redus și sezoniere, unde cunoștințele și atenția educatoarei vor trebui să înlocuiască prezența sorei și a medicului. Lucrarea va folosi în mod deosebit directoarelor de grădinițe în ce privește împrospătarea și completarea cunoștințelor despre principiile care stau la baza alimentației copilului preșcolar, a regimului etc.

Deși în prefață se vorbește despre o strînsă colaborare între cadrele didactice și personalul medico-sanitar, materialul nu reușește să arate modalitățile acestei acțiuni în comun, dar prezintă un mare interes în ceea ce privește informarea științifică sanitară a cadrelor didactice chemate să pregătească în mod temeinic constructorii societății noastre noi.

Prof. ION VILCIU

„REVISTA I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA"

Revista „I problemi della pedagogia", — organ al Institutului de pedagogie al Universității din Roma —, al cărui director este prof. univ. *Luigi Volpicelli,* se află în prezent în cel de-al XI-lea an de apariție. Împreună cu alte reviste de specialitate care apar în Italia, această publicație abordează probleme actuale, ale școlii italiene și străine, publică recenzii, cronici, discuții pe teme de specialitate ș.a.

În unele numere ale revistei — îndeosebi în cadrul rubricii „Meridiane" — au fost publicate în ultimii ani și unele articole asupra situației învățămîntului și a cercetării științifice pedagogice și psihologice din diferite țări: Canada, Chile, Elveția, S.U.A., U.R.S.S. ș.a. Situația învățămîntului și a cercetării științifice pedagogice și psihologice din R.P.R. a fost oglindită în mod amplu în paginile acestei reviste [1].

[1] Nr. 4/1964 (p. 509—700) — *La scuola e la pedagogia rumena* —, este dedicat în întregime Republicii Populare Române. Articole pe aceeași tematică au fost publicate de asemenea în: nr. 1/1962 (p. 37—40) — *Il legame tra la scuola e la vita nell'attuale sistema dell'instruzione della Republica Popolare Romena;* nr. 3/1962 (p. 429—447) — *Lo sviluppo della ricerca scientifica pedagogica in Romania illustrato nella „Revista de pedagogie";* nr. 5—6/1962 (p. 885—894) — *Un manoscritto di pedagogia all'inizio del XX-o secolo in Moldavia;* nr. 4/1961 (p. 613—633) — *Lo sviluppo della ricerca scientifica psicologica in Romania dopo la seconda guerra mondiale.*

Urmărind materialele publicate, constatăm că revista reușește să cuprindă o tematică variată. Astfel, în articolul intitulat: *Gramsci și ideile sale referitoare la școală și educație*[2], publicat sub semnătura lui *Osvaldo Panfili*, pe bază de citate din opera gramsciană (Caiete, Materialismul istoric. Literatura și viața națională, Intelectualii și organizarea culturii ș.a.) se arată că la Gramsci pot fi întîlnite numeroase teze referitoare la școală, abordate în cadrul temei generale asupra organizării culturii naționale.

Gramsci este denumit de O. Panfili — „Socratele marxist". În opera gramsciană se arată cum cultura — fiind legată de istorie și de om — este incompatibilă cu concepția statică despre om. Autorul articolului subliniază faptul că Gramsci a pus problema școlii care să servească scopurilor societății, a școlii pentru popor; el a caracterizat reforma școlară cunoscută sub denumirea de „reforma lui Gentile" ca „abstracțiune antiistorică", ca reformă care a însemnat orientarea spre renunțarea treptată la tendințele tradiționale ale laicizării, acționînd în favoarea idealismului.

O. Panfili menționează, că în opera lui Gramsci se găsesc anumite teze în legătură cu școala elementară unică, cu școlile specializate, cu munca productivă. Tezele cele mai complete se referă însă la universitate, care, după aprecierea lui Gramsci, trebuie să dețină rolul de „centru organizator al vieții culturale a țării".

Abordînd tema analfabetismului în Italia[3], *Maurizio Donnini* arată că pe fondul realității sociale italiene deosebit de complexe, lupta împotriva analfabetismului trebuie să țină seama de anumiți factori. După realizarea Unirii Italiei (1861), s-a ajuns la crearea treptată a unei deosebiri între dezvoltarea economică a Italiei nordice față de cea sudică. Italia sudică a devenit pentru cea nordică ceea ce reprezenta, pentru Franța, Algeria, înainte de a-și dobîndi independența: „teritoriu metropolitan" cu structură latifundiară, piață de desfacere comodă pentru mărfurile industriale, furnizor de produse agricole la preț scăzut, producător de mînă de lucru ieftină și necalificată.

În articol se arată că la începutul dezvoltării sale „capitalismul a disprețuit gîndirea", avînd nevoie doar de „forța umană brută și rezistentă la munca monotonă". În prezent, sînt necesari „tehnicieni", specialiști.

Pe teme de pedagogie preșcolară, *Giovanni Maria Bertin* a publicat un studiu[4] care se referă la anumite probleme generale ale *educației din grădiniță* (încrederea în opera educativă, legătura cu familia, adaptarea adecvată, pregătirea pedagogică și psihologică a cadrelor), precum și la criteriile și direcțiile generale de acțiune educativă din cadrul grădinițelor.

Se arată că pedagogia occidentală contemporană, ocupîndu-se de formarea educației intelectuale, afective și sociale a preșcolarului are în vedere „puerocentrismul", care nu exclude totuși formarea unui „eterocentrism progresiv". Cadrele didactice care-și desfășoară activitatea la grădiniță ar trebui să cunoască metodele de cercetare cele mai frecvente ale psihologiei copilului: *metoda longitudinală*, cu ajutorul căreia pot fi studiate grupuri de subiecți în fazele succesive ale dezvoltării lor, *cea transversală*, folosită în studierea subiecților de vîrste diferite, *metoda orizontală*, cu care se studiază personalități individuale (luîndu-se în considerație toate etapele formării lor), *metoda experimentală*, cu ajutorul căreia se studiază reacția subiectului în situații determinate ș.a.m.d. Fiecare grădiniță trebuie să aibă

[2] O. Panfili, *Gramsci e il suo pensiero in rapporto alla scuola e all'educazione*, în nr. 5—6/1964, p. 753—768.

[3] M. Donnini, *Premesse psico-sociologiche al problema dell' analfabetismo in Italia*, în nr. 5—6/1962, p. 871—884.

[4] G. M. Bertin, *La pedagogia della scuola materna e i suoi orientamenti*, în nr. 4/1961, p. 601—612.

posibilitatea de a beneficia de consultații din partea unui psiholog specializat.

Modelul de preșcolar urmărit de către G. M. Bertin este cel preconizat de M. Montesori [5], iar materialul bibliografic pe care se fundamentează lucrarea se referă la studii aparținînd îndeosebi specialiștilor italieni: *F. de Bartolomeis, L. Borghi* și *L. De Lissa.*

Analizînd, de pe poziții obiective împletirea dintre real și fantastic din cadrul unor basme, cît și a anumitor trăsături aparținînd unor personagii mitologice, *R. Dore* [6] ajunge la concluzia că dezvoltarea copilului presupune o adevărată luptă pentru „afirmare" și pentru „cucerirea dreptului la existență". Comparîndu-se dezvoltarea copilului în cadrul mediului social cu evoluția unor eroi din basmele pentru copii, se vorbește despre „fenomenul depersonalizării" (a eroilor de basm, cît și a copilului), despre fenomenul „atemporalității" și „asimilării" lor.

În cadrul unui studiu dedicat *relației dintre imagine și cuvînt în didactică*, Iclea Picco [7] face o relatare asupra unor momente din dezvoltarea istorică a didacticii, spre a sublinia necesitatea fundamentării cuvîntului pe imagine în învățarea citit-scrisului. Se citează din opera lui *Giovanni Dominici* [8], Tomaso Campanella (din „La città del sole"), Jan Amos Komenski (Didactica magna și Orbis sensualium pictus), Fr. Froebel (Mutter und koselieder) ș.a. Trecînd la didactica actuală, autorul face trimiteri la lucrări elaborate de specialiști italieni: Antonio Pagliaro (La parola e immagine), Gino Ferretti (L'alfabeto e i fanciulli) ș.a.

I. Picco a găsit că între punctele de vedere referitoare la relația imagine-cuvînt, exprimate de Dominici, Campanella, Komenski și cele ale lui Pagliaro, Ferretti ș.a., există anumite asemănări, îndeosebi referitoare la ajutorul propus a fi oferit copilului pentru învățarea cuvîntului scris. Dominici și Campanella au considerat că imaginea deține rol de *„mărturie și document"* în viața preșcolară, la Komenski ea a început să se transforme în „instrument", devenind în cele din urmă *„expresie"*, iar la Froebel imaginea devine *„instrument al raportului social"*. După A. Pagliaro, cuvintele și imaginile *„reprezintă întreaga istorie a omenirii"*, rolul lor fiind definit pe baza sensului amplu *„al configurației realului"*. G. Ferretti a abordat problemele relațiilor între imagini și cuvinte de pe pozițiile tezei conform căreia evoluția limbajului a însemnat trecerea de la pictogramă, la ideogramă și apoi la simbol; el a argumentat în favoarea îndrumării copiilor spre a descoperi „că *expresia lingvistică este mai rapidă și mai bogată decît cea prin imagine*". De aici, concluzia generală că pentru didactică imaginea deține rol de: mărturie, document, instrument al raportului social, instrument didactic, expresie.

Făcînd referiri la Simpozionul dedicat problemelor de igienă și educație sexuală din școală, care a avut loc la Milano (24 februarie 1963) pe lîngă Fundația Carlo Erba, la care au participat pedagogi, medici și alți specialiști, *Ezio Orlandini* a scris un articol interesant [9] în care sînt expuse rezultatele obținute în urma organizării unui ciclu de lecții și discuții cu caracter experimental pe tema educației sexuale la un liceu de fete din Milano [10]. Au existat în total patru asemenea discuții, dintre care trei ținute de către un medic, iar ultima

[5] M. Montessori, cunoscut medic și pedagog italian (a trăit în perioada 1870—1952).

[6] R. Dore, *Il bambino in lotta*, în nr. 1/1962, p. 11—36.

[7] I. Picco, *Rapporto immagine parola nella didacttica*, în nr. 5—6/1962, p. 801—823.

[8] G. Dominici, (a trăit la sfîrșitul secolului al XIII-lea), a întocmit lucrarea intulată *Regola del governo di cura familiare.*

[9] E. Orlandini, *Attuazione pratica dell'educazione sessuale nella scuola italiana*, în nr. 2—3/1963, p. 303—309.

[10] *Scuola media superiore femminile*, A. Manzoni, Milano.

de un psiholog, care s-a folosit de noțiuni de psihologie, etică, morală spre a caracteriza cît mai bine perioada pubertății și postpubertății la băieți și la fete, precum și relațiile etico-afective care trebuie să existe între sexe.

După terminarea ciclului de lecții și discuții (la care au participat la început doar o parte dintre eleve, iar în cele din urmă toate elevele în vîrstă de 14—18 ani), s-a cerut elevelor să-și exprime părerea în scris (fără a semna) asupra lecțiilor audiate, cît și în general asupra acestei inițiative din școala lor. Una dintre ele (în vîrstă de 16 ani) a dat următorul răspuns: „O conferință asupra reproducerii umane a fost și este pentru mine, atît din punct de vedere științific, cît și uman, lucrul cel mai interesant pe care o fată, mai ales la vîrsta mea, poate avea bucuria de a-l asculta. Într-adevăr este o problemă care ne interesează foarte, foarte de aproape. Ce aspirație poate fi mai profundă și mai frumoasă pentru o femeie decît aceea de a-și forma o familie și de a avea copii?... Sînt într-adevăr mulțumită și mulțumesc din toată inima celor care au contribuit la promovarea acestor conferințe, *pentru că mi-au dat o nouă bucurie a vieții*". Aceeași elevă povestește că în ziua în care i-a spus mamei sale despre conferințele respective aceasta, după un ușor oftat, i-a mărturisit: „Sînt într-adevăr mulțumită că ceea ce eu nu sînt capabilă să-ți spun, tu știi deja de la un medic renumit, care are deci multă experiență".

Autorul studiului se declară în favoarea organizării unor astfel de conferințe în școli, cu ajutorul medicilor, pedagogilor, folosindu-se tot tactul necesar.

Un număr întreg al revistei este dedicat investigației asupra Facultății pentru pregătirea profesorilor [11] din cadrul Institutului de pedagogie al Universității din Roma [12]. Materialul cules pe baza metodei anchetei (în rîndul studenților, absolvenților, cît și al celor care au abandonat studiile în perioada 1931—1959), a metodei statisticii, a studierii documentelor din arhiva facultății și a consultării unor lucrări de specialitate documentare, referitoare la situația învățămîntului superior italian, scoate în evidență starea de spirit din facultate, aspecte ale activității profesorilor și asistenților, conflicte dintre ideal și realitate la studenți, condițiile materiale nesatisfăcătoare ale majorității studenților ș.a.

Reiese că la Facultatea pentru pregătirea cadrelor didactice din Roma a existat în ultimele două decenii un număr total aproape constant de studenți, aproximativ trei mii. Componența socială a studenților facultății e în majoritate mic-burgheză, spre această facultate fiind atrași îndeosebi tineri săraci; totuși, aici nu sînt proletari, căci după cum menționează *L. Volpicelli* și *M. Luchetti*, „adevăratul proletariat, cu excepția unor cazuri izolate, nu a ajuns încă la universitate".

În statisticile pe sexe, procentul cel mai mare îl *dețin fetele* [13], *datorită opiniei create* în rîndul populației că pentru fete activitățile pedagogice sînt mai adecvate decît cele tehnice.

Actuala organizare a facultății suferă încă de multe deficiențe: există o mare disproporție între numărul cadrelor didactice ale facultății *și cel al studenților înscriși*, frecvența studenților la cursuri este deosebit de slabă [14], profesorii nu-și cunosc studen-

---

[11] L. Volpicelli, M. Luchetti, *Inchiesta sulla Facolta di magistero*, în nr. 1/1963, p. 1—235.

[12] Facultatea pentru pregătirea profesorilor are durata cursurilor de patru ani; ea pregătește specialiști în: limbă și literatură italiană, limbi străine, pedagogie și filozofie, supraveghere școlară. Din totalul studenților, 70% au pregătire de învățător, provenind din rîndul absolvenților școlii pedagogice (Instituto magistrale).

[13] În anul școlar 1954—1955 școlile pedagogice din Italia au fost frecventate de un număr total de 17 098 băieți și de 90 146 fete.

[14] Frecventează cu regularitate doar 9% din totalul studenților înscriși.

ții, fapt care face ca la examene să li se adreseze cu „Domnule candidat", examenele se desfășoară în grabă, fără ca profesorii să poată cunoaște în suficientă măsură pregătirea studenților. Prestigiul facultății este menținut mai ales datorită muncii asistenților. Se consideră, însă, că din ansamblul deficiențelor *„numai o zecime aparține lacunelor sau erorilor cadrelor didactice"*, *căci „nouă zecimi se datorează defectelor structurale și numerice ale organizării"*.

Datorită dificultăților economice pe care le întîmpină în decursul facultății, o mare parte dintre studenți nu izbutesc să devină diplomați universitari; astfel, din totalul celor 690 studenți înscriși la „Facolta di magistero" din Roma în anul universitar 1953/54, numai 132 au absolvit studiile după patru ani, iar pe întreaga Italie, din totalul celor 3 827 înscriși la facultățile cu același profil în anul universitar 1953/54, au absolvit în 1956/57 doar 1 521 persoane. Atît din ancheta făcută, cît și din comentariile prof. L. Volpicelli și M. Luchetti reiese că Facultatea pentru pregătirea cadrelor didactice din cadrul Institutului de pedagogie al Universității din Roma necesită importante restructurări, deoarece *„ea nu mai corespunde cerințelor moderne ale vieții și rațiunii"*.

Revista publică, de asemenea, anumite scrieri inedite ale Mariei Montessori. În rîndul acestora se remarcă articolul intitulat „Funcția Universității" [15]. Deși concluziile acestui articol includ unele idei mistice, întîlnim totuși exprimate idei interesante cu privire la rolul universității. În articol cadrele didactice universitare sînt apreciate ca persoane „care trebuie să exercite influență asupra civilizației timpului lor", se arată că pregătirea studenților trebuie să fie mai extinsă și mai activă, că diploma primită în urma absolvirii unei facultăți „nu este decît o dovadă că știi să studiezi, că știi să cauți singur cultura, că ai pornit pe drumul cercetării științifice". Ea are valoarea unei „abilități de a studia", iar o persoană cu diplomă „reușește să navigheze mai bine în oceanul culturii"; „conștiința omului modern nu se formează filozofînd sau meditînd", ci datorită „eforturilor și probelor concrete".

Toate numerele revistei conțin numeroase recenzii și prezentări de lucrări italiene și străine din domeniile pedagogiei, psihologiei, logicii, filozofiei ș.a.

Prin tematica pe care o abordează, revista „I problemi della pedagogia" reușește să se situeze printre cele mai interesante publicații de pedagogie care apar în Italia.

Articolele cu conținut democratic, anticlerical, consecvent progresist, care constituie majoritatea în rîndul celor publicate, ne permit să caracterizăm astfel însăși orientarea generală a revistei, promovată în mod competent de către prof. Luigi Volpicelli.

[15] M. Montessori, *La funzione dell' Universita*, în nr. 1/1962, p. 1—10.

CONSTANTIN PUFAN

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 7805

I 3957

4
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

STUDII ŞI CERCETĂRI

Paul Popescu-Neveanu: Evoluţia principiilor didactice şi cerinţele contemporane.

O. Şafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob: Elevul ca obiect şi subiect al educaţiei.

P. Bărbulescu, A. Cazacu şi *A. Vasilescu:* Constituirea idealului de viaţă la adolescenţi.

C. Marinescu, O. Oprea, M. Sandu, M. Georgescu, Al. Filipovici: Creşterea eficienţei lecţiei la clasele mici în sistemul predării pe specialităţi de către profesori diferiţi.

Marin Stoica: Activitatea şi ideile pedagogice ale lui Ion Maiorescu.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Ion Dumitrescu: Folosirea metodei exerciţiului în formarea conduitei morale a elevilor.

Oscar Roşeanu: Aspecte privind folosirea mijloacelor audiovizuale în predarea chimiei.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

N. Radu, M. Rădulescu: „Studii de didactică şi psihologia învăţării".

M. Giurgea şi *A. Cazangiu:* O metodică necesară practicii şcolare (Ion Berca — „Metodica predării limbii romîne").

Mihai Epuran: G. S. Barani şi I. Istrate — „Activitatea sportivă extraşcolară a elevilor".

E. Novicicov şi *F. Macovei:* Probleme ale instruirii programate în presa pedagogică de peste hotare.

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

1960

97

- IUL. 2005

11 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

I 3957

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 4 *aprilie 1965*

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

Paul Popescu-Neveanu: Evoluţia principiilor didactice şi cerinţele contemporane 5

O. Şafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob: Elevul ca obiect şi subiect al educaţiei 23

P. Bărbulescu, A. Cazacu şi A. Vasilescu: Constituirea idealului de viaţă la adolescenţi 42

C. Marinescu, O. Oprea, M. Sandu, M. Georgescu, Al. Filipovici: Creşterea eficienţei lecţiei la clasele mici în sistemul predării pe specialităţi de către profesori diferiţi 58

Marin Stoica: Activitatea şi ideile pedagogice ale lui Ion Maiorescu . 79

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Ion Dumitrescu: Folosirea metodei exerciţiului în formarea conduitei morale a elevilor 91

Oscar Roşeanu: Aspecte privind folosirea mijloacelor audio-vizuale în predarea chimiei 101

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

N. Radu, M. Rădulescu: „Studii de didactică şi psihologia învăţării" . . 114

M. Giurgea şi A. Cazangiu: O metodică necesară practicii şcolare (Ion Berca — „Metodica predării limbii romîne") 119

Mihai Epuran: G. S. Barani şi I. Istrate — „Activitatea sportivă extraşcolară a elevilor" 123

E. Novicicov şi F. Macovei: Probleme ale instruirii programate în presa pedagogică de peste hotare 126

6427

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 4 XIII-ый год *Апрель, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Пауль Попеску-Невяну: Зволюция дидактических принципов и требования современности. 5

О. Шафран, Б. Брату, М. Косма, Д. Макадзёб: Учащийся как предмет и субъект воспитания. 23

И. Бэрбулеску, А. Казаку, А. Василеску: Формирование жизненного идеала у юношей. 42

К. Маринеску, О. Опря, М. Санду, М. Джорджеску, А. Филипович: Повышение эффективности урока в младших классах в системе преподавания несколькими преподавателями. 58

Марин Стойка: Педагогические идеи и деятельность Иона Майореску . 79

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

И. Думитреску: Применение упражнения в формировании морального поведения учащихся. 91

О. Рошеану: Некоторые вопросы применения аудио-визуальных средств в преподавании химии. 101

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Н. Раду, М. Рэдулеску: „Исследования в дидактике и психологии обучения". 114

М. Джурджа Л. Казанджиу: И. Берка „Методика преподавания румынского языка" 119

М. Епуран: Г. С. Бараньи, И. Истрате „Внешкольная спортивная деятельность учащихся". 123

Е. Новичков, П. Маковей: Вопросы программированного обучения на страницах зарубежных журналов. 126

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

No. 4/1965 *Avril 1965*

SOMMAIRE

Page

ETUDES ET RECHERCHES

Paul Popescu-Neveanu : L'évolution des principes didactiques et les exigences de la contemporanéité 5

O. Şafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob : L'élève comme objet et sujet de l'éducation 23

P. Bărbulescu, A. Cazacu et *A. Vasilescu :* La constitution de l'idéal de vie chez les adolescents 42

C Marinescu, O. Oprea, M. Sandu, M. Georgescu, Al. Filipovici : L'accroissement de l'efficience de la leçon aux petites classes dans le système de l'enseignement par spécialités, avec plusieurs professeurs . . 58

Marin Stoica : L'activité et les idées pédagogiques de Ion Maiorescu . . 79

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Ion Dumitrescu : L'emploi de la méthode de l'exercice dans la formation de la conduite morale des élèves 91

Oscar Roşeanu : L'utilisation des moyens audio-visuels à l'enseignement de la chimie 101

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

N. Radu, M. Rădulescu : „Etudes de didactique et de psychologie de l'étude" 114

M. Giurgea et *A. Cazangiu :* Une méthodologie nécessaire à la pratique scolaire (Ion Berca : „La méthodologie de l'enseignement du roumain") 119

Mihai Epuran : G. S. Barani et I. Istrate : „L'activité sportive extrascolaire des élèves". 123

E. Novicicov et *F. Macovei :* Problèmes de l'instruction programmée dans la presse pédagogique de l'étranger 126

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 4 *April, 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

Paul Popescu-Neveanu: The Evolution of Teaching Principles and Contemporary World Demands 5

O. Safran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob: The Pupil as the Object and Subject of Education 23

P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu: The Formation of an Ideal of Life with Adolescents 42

C. Marinescu, O. Oprea, M. Sandu, M. Georgescu, Al. Filipovici: The Rise in Class Efficiency in the Lower Grades Under the Several- Teachers-Teaching-By-Subjects System 58

Marin Stoica: Ioan Maiorescu, His Activity and Ideas on Education . . 79

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Ion Dumitrescu: The Drill Method as a Means of Forming the Moral Conduct of Pupils 91

Oscar Roşeanu: Using the Audio-Visual Aids to Teach Chemistry . . . 101

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

N. Radu, M. Rădulescu. „Studies in Teaching Philosophy and the Psychology of Learning" 114

M. Giurgea, A. Cazangiu: A Method Work Important for School Practice (Ion Berca: „The Methodology of Teaching Rumanian") 119

Mihai Epuran: G. S. Barani, I. Istrate: "The Extra-curricular Sports Activity of Pupils" 123

E. Novicicov, F. Macovei: Questions of Programmed Learning in Foreign Educational Journals 126

EVOLUŢIA PRINCIPIILOR DIDACTICE ŞI CERINŢELE CONTEMPORANE

PAUL POPESCU-NEVEANU

Din întreg arsenalul de cunoştinţe oferit de didactică, sistemul principiilor didactice s-a bucurat întotdeauna de cea mai largă răspîndire, exercitînd o influenţă însemnată asupra activităţii instructive.

În principii sînt sintetizate legile învăţării şi formulate astfel încît prin conversiunea în metodă să poată fi utilizate în practică. Desigur, modul în care sînt concepute şi aplicate principiile prezintă un interes deosebit. Există însă şi părerea că în ce priveşte principiile didactice, nu ar mai fi nimic de făcut. Ele au fost afirmate în urmă cu cîteva secole, s-au înrădăcinat în activitatea şcolii, dobîndind semnificaţia unor adevăruri elementare şi indiscutabile. Neîndoielnic, nu poate fi vorba de contestarea semnificaţiei unor astfel de principii cum sînt: accesibilitatea, sistematizarea, demonstrarea intuitivă, însuşirea temeinică. Totuşi, între ideile centrale exprimate lapidar în principii şi interpretarea lor concretă trebuie să se facă o deosebire. Interpretarea şi aplicarea principiilor s-a modificat continuu sub influenţa scopurilor, conţinutului învăţămîntului, a orientării filozofice şi a realizărilor ştiinţelor ce vin în sprijinul pedagogiei.

În 1887, un pedagog român scria: „Cu toate că multe din principii (didactice — n.n.) sînt vechi, în ceea ce priveşte însă aplicarea lor la învăţămînt, principiile rămîn pururea nouă. Pedagogia modernă a scrutat mai adînc temeiurile lor psihologice şi a determinat cu toată exactitatea modul după care avem să le aplicăm în practica instrucţiunii" [1].

Aşadar, vechile principii suportă continue înnoiri, răspunzînd cerinţelor învăţămîntului şi corectîndu-se conform noilor cuceriri ale ştiinţei. Dacă vom încerca o cît de sumară examinare a istoricului problemei, vom fi obligaţi să constatăm că de la Comenius (1592—1670) şi pînă astăzi înţelegerea şi aplicarea principiilor a evoluat istoriceşte, în aceasta manifestîndu-se în mod esenţial progresele înfăptuite de didactică. De fapt, nici opera lui Comenius nu a apărut „ex nihilo". Dacă am căuta

[1] Petru Pipoş, *Metodica şcolii poporale*, Arad, 1887, p. 63.

rădăcinile didacticii lui Comenius (Didactica magna — 1657), le-am găsi nu numai în Renaștere, dar și în antichitatea elenă și romană. Totuși, sistematizarea și elaborarea principiilor didactice consemnate în opera lui Comenius au o semnificație deschizătoare de drumuri noi. Acum se întemeiază didactica, pentru că în acea perioadă apare școala publică în care se lucrează cu mari și neomogene colective de elevi. Exprimînd un protest față de sterilitatea și dogmatismul scolasticii, didactica lui Comenius, justificîndu-se panteist, face apel la principiul conformității cu natura. Comenius practica o pansofie care urma să fie știința despre tot ce există. Natura este înțeleasă în sensul ei propriu, dar și ca activitate umană. Copilul, de asemenea, este un element al naturii și în educarea lui trebuie să ne conformăm legilor naturii. De aici rolul hotărîtor acordat metodei. Dacă metoda este bună, eficientă, orice devine posibil în instrucție și educație. Chiar un profesor slab poate dobîndi rezultate excelente cu o metodă corespunzătoare. De valoarea metodei depinde și educarea copiilor mai puțin dotați, însă în limitele enunțate de el că „tabla" pe care se scrie are și „asperități". În definirea metodelor de lucru trebuie să se țină seama de corelația dintre fond și formă, dintre conținutul cunoașterii și implicit al realității și mijloacele verbale de care dispune omul (influența lui Fr. Bacon). Totodată, este necesar ca învățămîntul să se dezvolte gradat, urmînd o ordine strictă — de la simplu la complex — atît în formarea funcțiunilor intelectuale ale copilului, cît și în dozarea cunoștințelor comunicate. În aceasta se exprimă, în principal, considerentul psihologic al didacticii lui Comenius, construite pe ideea „natura non facit saltus". Partizan al doctrinei sensualiste, care afirma că inițial psihicul infantil este „tabula rasa" și totul depinde de impresiile pe care le va primi pe calea simțurilor, Comenius își concentrează atenția asupra metodei intuiției [2]. A fost o realizare însemnată pe linia promovării caracterului realist al învățămîntului. Trebuiau cunoscute lucrurile, iar nu umbrele lucrurilor. „Instrucția trebuie să înceapă cu o observație reală a lucrurilor, nu cu o descripție verbală". Ceea ce cu multă insistență scoate în evidență în scrierile sale Comenius, este obligativitatea ca în actul instructiv momentul inițial să fie realizat prin intuiție, prin percepția directă a lucrurilor ; prin aceasta, după el, problema învățării este în mare parte rezolvată. Se întrevede o rezolvare predominant spontană. Este adevărat că pentru abstracțiune fondatorul didacticii face apel la rațiune, iar fixarea și aplicarea cunoștințelor urmează să se efectueze prin „practicare și exercitare". După Comenius, este nevoie „de rațiune,

[2] „Învățămîntul trebuie să înceapă cu intuiție reală, cu observarea lucrurilor în natură, iar nu cu învățături seci despre cuvinte și idei. Învățămîntul va fi clar și puternic cînd obiectele reale se vor expune în natură, înaintea simțurilor copilului, ca să le poată ușor cuprinde cu mintea. Pune orice sub simțuri : ce-i de văzut apropie de ochi, ce-i de auzit de urechi, ce-i de mirosit de nas, ce-i de gustat de limbă și ce-i de pipăit de simțul pipăitului (degete). Privirea face atît cît argumentul" (din volumul comemorativ *I. A. Comenius* — Institutul de științe pedagogice, Editura didactică, 1958, p. 164—165).

pentru a descoperi, din oarecare semne prezente, lucrurile absente, spre a verifica datele simțurilor" [3].

Problema dezvoltării înțelegerii, a cunoașterii raționale nu a fost tratată decît sumar de Comenius, care, după unele mărturii, nu a acceptat vederile contemporanului său Descartes asupra specificității treptei raționale. Generalul este considerat de Comenius uneori în ordinea logică sau alteori ca un act perceptiv, vag — un lucru oarecare semnalat sumar. De aceea, se afirmă că „generalul este mai ușor, pentru că mai ușor se cuprinde puținul decît multul" — „cunoașterea integrală și generală a lucrurilor... primează și este mai ușoară și mai sigură decît cea de natură particulară" [4].

În același timp, Comenius susține că „trebuie să înaintăm treptat de la mai simplu la mai compus, deoarece natura compusului nu poate fi cunoscută înainte de a se cunoaște natura simplului" [5]. Prin simplu, Comenius înțelege „principiile sau elementele din compunerea și orînduirea cărora să rezulte varietatea". El recomandă ca în același timp să se pornească de la întreg și de la elemente, de la concret și de la abstract. În diferite scrieri ale sale, între diferitele indicații date de regulă enumerativ, pe puncte, se vor putea surprinde și alte discordanțe. Cu toate acestea, fiecare indicație își are temeiul său, neputînd fi contestată, în sine. Problema se pune în legătură cu sistemul. După părerea noastră, esențial în didactica lui Comenius este principiul accesibilității. În numele lui, proiectînd trecerea de la cunoscut la necunoscut, fondatorul didacticii moderne formulează în spiritul inductivismului o serie de raporturi univoce. Ele nu puteau fi dispuse însă decît eterogen, atît timp cît — preconizîndu-se avansul gradat și pe etape — nu se prevedeau și variații, răsturnări de raporturi, corelații etc. Învățarea, s-ar părea, nu antrenează concomitent toate componentele psihice ale copilului, ci pe rînd, una după alta. Evoluția e liniară, lipsită de contrarietate. Credem că raporturile reale ale omului cu realitatea sînt privite oarecum unilateral. Subiectul prea puțin intervine în cunoaștere a ceea ce deja e acumulat, îndeosebi în ordinea cunoștințelor generale.

Multiplele și variatele recomandări ale lui Comenius, consemnate pe puncte, nu au avut același răsunet ca renumitul principiu al intuiției, conceput mult timp ca un panaceu.

Aproape un secol mai tîrziu (1762), în *Emil, sau despre educațiune*, J. J. Rousseau (1712—1778), cheamă din nou la punerea educației de acord cu natura, cu individualitatea psiho-fizică a copilului, accentuînd și fundamentînd într-un mod personal principiul conformității cu natura. Educatorul este invitat să țină seama de „genul particular al copilului", să „observe bine pe elevul său înainte de a-i spune primul cuvînt". Copilul nu mai apare ca un simplu recipient, el este o entitate, dispune de particularități care trebuie respectate. Raportarea la vîrstă și atenția deosebită față de trebuințele firești și dezvoltarea afectivă a copilului

3 *Op. cit.*, p. 206.
4 *Op. cit.*, p. 218.
5 *Idem*, p. 219.

sînt alte cerințe formulate față de educatori de Rousseau. Deși Rousseau vorbește despre un „somn al rațiunii" în copilărie, el totuși, preocupat de punerea în mișcare a forțelor intelectuale ale copilului, indică o cale de învățare care va fi ulterior mult dezvoltată : „Dacă faci pe școlarul tău să observe fenomenele naturii, îl vei face curînd curios ; dar dacă vrei să-i întreții curiozitatea, nu te grăbi să i-o mulțumești. Apropie-l de chestiuni și lasă-l să răspundă singur. Să-și întemeieze ceea ce știe nu pe ceea ce i-ai spus tu, ci pe ceea ce a înțeles el ; să nu învețe știința, ci să o găsească. Dacă faci ca, în spiritul lui, autoritatea să ia locul rațiunii, copilul nu va mai raționa și va ajunge jucăria părerilor altora" [6].

Așadar, Emil nu va învăța nimic din gura educatorului, ci va învăța totul prin el însuși, iar lecțiile vor consta mai mult din acțiuni decît din vorbe.

Dacă la Comenius accentul se pune pe metodă, la Rousseau în prim plan apare problematica dezvoltării psihice a copilului. Dar Rousseau a ridicat probleme fără a le rezolva conform necesităților școlii publice.

Un pas mai departe în sensul concretizării și rezolvării sistematice și practice a problemelor instructiv-educative ale epocii efectuează I. H. Pestalozzi (1746—1827). După acest mare pedagog, esențial este ca, în învățare, să fie folosite legile dezvoltării intelectuale ale copilului. Contactul perceptiv cu obiectele, deși necesar, nu poate prin sine însuși să asigure noțiuni clare, dacă nu se organizează activitatea elevului ; altfel, acesta nu acumulează o anumită experiență. Intuiția, așa cum fusese statuată de Comenius, nu mai este considerată suficientă. Simpla intuire, adică expunerea obiectelor în fața simțurilor, prezentarea lor disparată, ar duce la cunoștințe superficiale și, în bună măsură, confuze. Acestui mod de lucru simplist, eronat, așa cum se practica în mare parte în acel timp, Pestalozzi îi opune principiul intuiției active, care prevede intervenția învățătorului pentru a releva însușirile generale (forma, numărul și numele), însușirile comune și cele particulare. Este vorba, deci, de o organizare a intuiției, de solicitarea observației și — după cum se vede — și de o lărgire a cîmpului ei, în sensul depășirii faptului senzorial. Nominația și determinarea numerică, evident, nu țin doar de actul perceptiv. Pestalozzi este viu preocupat de trecerea la noțiuni. El arată că în acest scop trebuie efectuată o sinteză progresivă. După ce calitățile obiectelor sînt înseriate, ele sînt concentrate, recapitulate și încadrate în ordinea cunoștințelor existente. De aceea, obiectul intuiției trebuie ales astfel, încît să prezinte însușiri esențiale ; se recomandă chiar facilitarea generalizării prin prezentarea mai multor obiecte de același fel [7] și totodată intuirea pe calea mai multor simțuri, pentru a fi cît mai exactă.

---

[6] J. J. Rousseau, *Emil sau despre educațiune*, traducere de S. Adamescu, ed. a V-a, Buc., 1924, p. 328.

[7] După Pestalozzi, reunirea mai multor lucruri de același fel folosește minții omenești pentru că determină impresiuni mai puternice și persistente despre caracterele esențiale ale lucrurilor și slăbește impresia particulară făcută numai de calități ale unora dintre ele.

Pentru Pestalozzi instrucția nu este un scop în sine, ci un mijloc al educației intelectuale, al acumulării de forță intelectuală. Unul dintre discipolii și continuatorii lui Pestalozzi, A. Diesterweg (1790—1866), fixează următoarele principii ale învățământului modern [8] : 1) principiul subiectiv sau psihologic prin care „cea mai înaltă preocupare a învățătorului devenea școlarul" ; 2) „principiul formal, adică ideea de a stimula, dezvolta și desfășura în elev toate forțele spirituale" ; 3) principiul intuiției ; 4) principiul elementar, adică alegerea din obiectele de învățământ a elementelor și învățarea lor temeinică. Lui Diesterweg îi revine meritul de a fi militat pentru aplicarea largă a metodei euristice. Activizarea procesului instructiv începe să fie reclamată cu înfrigurare. În acest scop, moștenirea lui Comenius fusese maximal utilizată. Nu era însă depășită orientarea strict inductivistă, iar principiile didactice rămîneau dispuse eterogen și de aceea nici instrucția nu dobîndise o interpretare unitară.

Fr. Herbart (1776—1841) este autorul unui sistem pedagogic și didactic larg argumentat teoretic, fundamentat psihologic și, în același timp, elaborat în vederea unei stringente aplicații practice. Herbart recurge mult la speculație, caută sprijin în filozofia idealistă, concepe o psihologie asociaționistă prin care-și motivează ideile pedagogice. Cu toate acestea, didactica herbartiană a dobîndit o largă răspîndire, influențînd puternic practica instrucției școlare. Explicația trebuie căutată, în principal, în următoarele două fapte : 1) în pedagogia herbartiană a fost depășită fetișizarea intuiției și s-a pus, prin apercepție, problema utilizării vechilor cunoștințe în dobîndirea celor noi, cu alte cuvinte, s-au introdus, în prim plan, elementele înțelegerii ; 2) principiile didactice au fost implicate nu în descrierea desfășurării pe etape a învățământului, ci în organizarea pe trepte a acțiunii didactice elementare — lecția. Treptele formale ale lecției prevedeau actualizarea și clarificarea preliminară a ideilor necesare pentru asimilarea noilor cunoștințe, expunerea noului material și asocierea lui cu vechile cunoștințe, în scopul cuprinderii lor în sistem, a generalizării lor, pentru ca în încheiere să se treacă la aplicații concrete. După Herbart, s-au construit diverse scheme de lecții, cuprinzînd o succesiune obligatorie de momente — prin aceasta oferindu-se cadrelor didactice soluții standardizate și comode, dar ignorîndu-se particularitățile de conținut ale obiectului de studiu care, neîndoielnic, reclamă o tratare mai variată.

Herbart consideră că învățământul trebuie să se fondeze pe interes, conceput ca „felul activității spirituale pe care trebuie s-o provoace învățământul, întrucît nu se mărginește numai la simpla știință" [9]. La o examinare mai atentă, observăm că la Herbart interesul este înțeles tot ca un fapt intelectual, care se exprimă în activismul și în persistența reprezentărilor. De fapt, considerînd orice act psihic ca reprezentare,

[8] A. Diesterweg, *Texte pedagogice alese*, Editura didactică, 1963, p. 305—307.
[9] Fr. Herbart, *Schița prelegerilor pedagogice*, p. 40. După G. G. Antonescu, *Istoria pedagogiei*, ed. a IV-a, p. 457.

Herbart tratează în mod intelectualist emoţia ca şi voinţa. În pedagogia lui Herbart individualitatea copilului, dezvoltarea ei stadială, trec pe un plan secundar.

La K. D. Uşinski (1824—1870), dimpotrivă, necesitatea adecvării predării la vîrstă este considerată ca principiul numărul unu al didacticii. În *Omul ca obiect al educaţiei*, Uşinski pune bazele psihologiei pedagogice şi aduce unele modificări vechilor principii ale didacticii. Astfel, el vorbeşte de puterea evocatoare a cuvîntului, aceasta contribuind la intuiţie.

Ridicînd activitatea independentă a elevului la rang de principiu didactic, Uşinski arată totodată că accesibilitatea este asigurată atunci cînd lipsesc atît o „încordare excesivă, cît şi uşurinţa excesivă". Dar, pentru a menţine mereu activ pe elev este necesar să se asigure şi legăturile organice între cunoştinţe, iar în predare să existe continuitate Reluarea, în contexte noi, a vechilor cunoştinţe şi folosirea largă a comparaţiei l-au preocupat de asemenea pe Uşinski : „trebuie să te serveşti mereu de ce ai învăţat, pentru a-l obişnui pe copil să se servească de bogăţiile pe care le-a dobîndit memoria lui" [10]. Lecţiile trebuie construite nu după aceeaşi schemă (a lui Herbart), structura lor fiind dependentă de tema care este tratată. Cu toate acestea, şi la Uşinski se vede preocuparea de a găsi formule pedagogice de o valabilitate generală : „Acum aproape toată lumea a înţeles că expunerea ştiinţifică şi expunerea pedagogică a unei ştiinţe sînt două lucruri distincte şi pedagogi din toate ţările lucrează activ la transpunerea sistemelor ştiinţifice în sisteme pedagogice" [11].

Ceea ce a urmat nu a confirmat însă previziunile lui Uşinski. Nu existau condiţii pentru a se definitiva transpoziţia fondurilor de cunoştinţe ştiinţifice în obiecte de studiu perfect adecvate cerinţelor didactice. De fapt, nu fuseseră elaborate pînă la capăt nici principiile conform cărora trebuia să se efectueze o astfel de operaţie. H. Spencer (1820—1903) [12] opinează pentru ordonarea cunoştinţelor în procesul de învăţămînt conform ordinei în care ele au fost elaborate în istorie. În acelaşi timp, Spencer recomandă să se aleagă acele cunoştinţe care sînt utile în viaţa individuală. De aceea, trebuie să se includă în programe cunoştinţe care trezesc interesul şi provoacă plăcere. Spencer reia problema pusă încă de Rousseau — a activităţii spontane a copilului —, dar merge mai departe şi cere să se cultive la copil efortul de căutare, de cercetare, pentru a face cît mai mult el singur. În legătură cu aceasta, el cere să se ţină seama de experienţa copilului în organizarea procesului instructiv.

Activarea copilului pentru a efectua trecerea de la empiric la raţional-ştiinţific va rămîne o preocupare continuă. Dar, în ce priveşte metoda, Spencer este sceptic. El arată că „adevărata metodă, urmează

---

[10] K. D. Uşinski, *Opere pedagogice alese*, vol. II, E.S.D.P., 1957, p. 430.
[11] *Op. cit.*, p. 466.
[12] H. Spencer, *Educarea intelectuală, morală şi fizică*, publicată în 1861.

să fie găsită de aici înainte". Se afirmă deci o serie de cerințe (impuse de orînduirea burgheză), dar, pînă la urmă, mijloacele de lucru se dovedesc a nu fi clare.

Mai tîrziu, la pragmatiștii W. James și J. Dewey se va constata o situație similară. Încercîndu-se ca prin educație și instrucție să se modeleze personalitatea burghezului (activ, întreprinzător, realist-practic, fără interes pentru adevăr, dar cu interese ferme pentru beneficiu ș.a.m.d.) și constatîndu-se că sistemul tradițional nu răspunde acestor cerințe, întrucît reține individualitatea, se declară ca „învechite" toate cuceririle pedagogiei și didacticii tradiționale, căutîndu-se căi noi, „moderne". Aceasta este orientarea pedagogiei burgheze în pragul secolului al XX-lea. Este neîndoielnic un moment de criză. Soluțiile care se propun nu pot fi aplicate în școala publică, fără a primejdui funcționarea normală a acesteia. Rezultatele nesatisfăcătoare obținute de „școala activă" și de „pedagogia experimentală" sînt evidente. Experimentarea diverselor sisteme de activare a individualității s-a prelungit mai bine de o jumătate de secol fără a putea trece la rezultate concludente și larg aplicabile, și aceasta din două motive : 1) în curentele „moderne" s-a exprimat politica burgheză de învățămînt, politică discriminativă și antipopulară ; 2) procedeele aplicate nu se bazau pe o rezolvare deplin științifică a problemelor învățămîntului.

Principiul acțiunii, care acum intră în centrul atenției, prin sine însuși nu este inacceptabil. Dimpotrivă, era firesc ca să se ajungă la relevarea rolului hotărîtor al acțiunii practice și intelectuale în învățare. Problema nu e nouă, dar accentul pus este nou și are chiar semnificația unei importante cuceriri pedagogice. Cum au fost însă concepute acțiunile și prin ce metode s-a încercat instituirea lor ? Fröbel, care la începutul secolului al XIX-lea a propus sistemul instrucției prin activitate, pleca de la înțelegerea spiritualistă a acțiunii. În secolul al XX-lea acțiunea începe să fie derivată — de Montessori, Decroly, Ferrière ș.a. — din potențialul biologic nativ al copilului. Educația nu ar trebui decît să faciliteze realizarea fondului ereditar. Deci, se pune accentul pe activitatea spontană și liberă, pedagogului contestîndu-i-se rolul de a forma, de a crea ceva nou în structura copilului. De aceea, în orientarea activității pedagogice, un rol central se rezervă testelor prin care se pretinde determinarea capacităților latente sau „date" ale copilului.

Pînă la urmă, accentul trece asupra copilului ; el trebuie să se formeze pe măsură ce se maturizează, însă activismul intern este exagerat în așa fel, încît instrucția și educația își pierd sensul activ [13]. S-a scontat prea mult pe posibilitățile copilului de a se autodetermina și de aceea rezultatele au fost contrarii așteptărilor ; practic, copiii deveneau mai puțin activi chiar în comparație cu cei din școala tradițională. Totuși, experiența școlii active prezintă interes. Sînt sugestive îndeosebi unele din tehnicile pe care le-a folosit. Acum, intuiția nu este numai un fapt de

[13] Din acest punct de vedere prezintă interes observațiile critice ale lui G. G. Antonescu, care vorbește de un „libertinaj pedagogic" și ia atitudine împotriva exclusivismului curentelor pe atunci la modă (1922).

contemplare, de observație, ci o componentă a activității cu obiectele. Nu intuiția era însă preocuparea centrală a curentelor arătate, ci acțiunea, oricare ar fi fost conținutul ei cognitiv. Pentru declanșarea acțiunii se pun în fața elevilor obstacole, probleme care necesită nu numai observație, dar și efort rațional. Este interesant faptul că, în unele momente reprezentanții școlii noi arată că sînt cazuri în care este avantajos să se înceapă nu cu demonstrații intuitive, ci cu indicații generale. Decroly arată chiar că acțiunea poate fi mai bine condusă, dacă elevul este înarmat cu date generale.

Noile curente au readus la ordinea zilei studiul psihologic al școlarului. Claparède [14] consideră că scopul învățămîntului rezidă în dezvoltarea funcțiilor intelectuale ale elevului, programa și metodele trebuind să fie adaptate trebuințelor copilului aflat la diverse niveluri de dezvoltare. Este un punct de vedere subiectivist, care este străin de înțelegerea sensului social al educației, nu permite o determinare obiectivă a sarcinilor instructive și de aceea, nici nu insistă asupra metodelor cu care trebuie să se lucreze. Această stare de lucruri a fost însă depășită printr-o serie de studii și cercetări.

În secolul al XX-lea începe din ce în ce mai mult să se acorde atenție fenomenului învățării, care încetează de a mai fi tratat simplist sau abstract. Devine clar însă că învățarea este un fenomen deosebit de complex, care trebuie să fie urmărit și analizat în diverse variante, pentru a i se releva legile.

O importanță deosebită pentru elucidarea fenomenelor învățării are descoperirea reflexului condiționat și a sistematizării reflexe (I. P. Pavlov). Întotdeauna învățarea presupune o asociere de stimuli, o întărire și o integrare în sistem.

Pentru dezvoltarea teoriilor psihologice ale învățării un rol important a avut și formularea de către Thorndike a legii efectului (1913), care afirmă că acțiunile care duc la succes se fixează și pot fi transferate și în alte situații. De aici derivă o serie întreagă de alte legi sau cerințe ale fenomenului învățării [15]. Ceea ce trebuie să fie reținut este corelația între calitatea operațiilor (ceea ce asigură succesul) și interesul trezit pentru operațiile respective. Există deci o strînsă legătură între intelectual și afectiv.

E. Guthrie consideră că învățarea se produce pe bază de condiționare simultană. B. F. Skinner revizuiește legea lui Thorndike și o formulează ca lege a condiționării operante [16]. Skinner acordă o importanță deosebită întăririi date la intervale mici pentru a putea preveni stingerea și a asigura corectarea operațiilor.

O altă direcție în cercetarea învățării este promovată de gestaltiști. Dintre aceștia amintim numai pe Wertheimer. Acesta combate condi-

---

14 Dr. Ed. Claparède, *Psihologia copilului și pedagogia*, București, 1924.

15 Thorndike formulează următoarele legi ale învățării: 1. legea efectului; 2. legea exercițiului; 3. legea promptitudinii; 4. legea încercării și erorii; 5. legea montajului; 6. legea mutării asociative (shifting); 7. legea asimilației; 8. legea proporției elementelor (selectivitatea); 10. legea transferului de exerciții.

16 B. F. Skinner, *Behavior of Organisms*, 1938, Appleton, Century corp., p. 87.

ționarea „reproductivă" și consideră că învățarea se produce ca un proces direcționat spre un scop, presupunînd grupări, organizări de structuri ample, în fața problemelor fiind necesare restructurări care duc la descoperirea de elemente esențiale, conferind gîndirii un caracter productiv. Wertheimer a pus problema utilității repetiției : „Repetiția este utilă, dar uzul continuu și mecanic al repetiției are efecte dăunătoare. Ea este primejdioasă deoarece ușor formează deprinderea de acțiuni mecanice, oarbe în tendința de a imita slugarnic, în loc de gîndire, în loc de a face față problemei, în mod liber" [17]. Janet consideră că psihicul îndeplinește o funcție de adaptare și de transformare a ambianței și de aceea se prezintă întotdeauna ca un sistem de acțiuni.

Analiza evoluției acțiunilor și a valorii lor cognitive a fost efectuată pe larg și în diverse variante de către H. Wallon, J. Piaget, A. S. Vîgotski, A. N. Leontiev, P. I. Galperin. Acești autori împreună cu colaboratorii lor, au demonstrat că formarea concepțiilor se bazează pe o interiorizare de acțiuni (trecerea de la acțiunea internă motrică la acțiunea mentală susținută verbal și formalizată logic) [18]. J. Piaget vorbește despre construirea unor structuri operatorii în care sînt incluse datele informative noi [19]. După acest autor, învățarea, îndeosebi dincolo de vîrsta preșcolară, presupune intervenția unor operatori (în terminologia mai familiară nouă, integratori).

L. Apostel, bazîndu-se pe toate teoriile moderne ale învățării, dar îndeosebi pe cea a lui J. Piaget, a construit un model logico-matematic al învățării, degajînd structura unei algebre a operatorilor învățării [20]. Acest autor notează următoarele : „A gîndi înseamnă deci a învăța, care din habitudinile învățate (sau care combinații de habitudini învățate) rezolvă o problemă și de a învăța prin activarea intențională a fragmentelor acestor comportamente învățate"... „Gîndirea este ansamblul pro-

---

17 Max Wertheimer, *Productive Thinking*, Harper, 1945.

18 P. I. Galperin a furnizat o ultimă interpretare a interiorizării acțiunilor, care sînt apreciate după nivel, grad de generalizare, completitudine a operațiilor cuprinse și grad de însușire. Acțiunile trec de la un tip de orientare prealabilă la altul, sînt prescurtate, automatizate și generalizate și astfel de la operarea cu obiecte sau imagini se trece la operarea în vorbire cu glas tare și finalmente la operarea mentală, în gînd. (*Psihologia în U.R.S.S.*, Ed. științifică, 1963, p. 285—298).

19 J. Piaget distinge o serie de procese care asigură formarea cunoștințelor :
a. *achiziții* : orice cunoștință care nu rezultă din procesul de maturizare ;
b. *achiziții imediate* :
— lectura — percepție ;
— interpretarea senzorio-motrică sau conceptuală (comprehesiune imediată) ;
c. *învățare (achiziții imediate)* :
— în sens critic, în funcție de experiență, dar cu o probabilitate insuficientă ;
— achiziție prin inducție, învățarea ca o certitudine în funcție de experiență ;
— achiziție în afara experienței, în funcție de o coerență preoperatorie ;
— achiziție pe cale didactică în funcție de necesitatea logică ;
(J. Piaget, *Apprentissage et connaissance*, Etudes d'Epistemologie génétiques, vol. VII, p. 21—41).

20 L. Apostel, *Logique et apprentissage* în Etudes d'Epistemologie génétiques, vol. VII, P.U.F., Paris, 1959, p. 1—138.

ceselor de soluționare a problemelor, adică este ansamblul actelor prin care utilizînd habitudinile anterior montate (montées), situațiile de inadaptare sînt transformate în situații de adaptare. Regulile logice definesc condițiile în care procesele de gîndire astfel înțelese sînt stabile, de eficacitate universală și se controlează pe ele însele" [21].

În ultimii ani, au apărut numeroase studii și cercetări asupra învățării, care — bazîndu-se pe experimente de mare finețe analitică — construiesc modele stocastice ale învățării, relevînd variațiile probabiliste în legătură cu diversele momente ale acesteia : așteptare, atenție, recepție, încercări, raportări la ipoteză, structurări finale (Bush, Mosteller, Soley, Murphy, Wunderwood, Sokolov, Aran, Pușkin, Tihomirov).

Revenim la tema articolului nostru : principiile didacticii. Ce s-a întîmplat în ultimile decenii cu principiile didacticii în legătură cu această impetuoasă dezvoltare a științei despre învățare ? Au fost abandonate vechile principii, s-a trecut la altele, s-au produs modificări de esență ? Trebuie să spunem că nu putea fi vorba de un abandon al principiilor, întrucît acestea sînt deosebit de importante și necesare pentru învățămînt. Apoi, este necesar să se țină seama de faptul că principiile didactice nu sînt un simplu derivat al teoriei psihologice a învățării. Ele se referă la o realitate mai complexă, aceea a procesului instructiv-educativ și trebuie să fie subordonate scopului pedagogic, care are o determinare socială. În același timp, este necesar să ținem seama de dificultatea aplicării în învățămînt a concluziilor unor cercetări și studii care au fost făcute în alte condiții, sînt deosebit de analitice, și frecvent rămîn în stadiul ipotetic. Pentru a îmbogăți principiile didactice e necesar ca rezultatele cercetărilor speciale să fie încă o dată verificate prin experiment psiho-pedagogic și adaptate utilizării lor curente în școală. De aceea, contrar mersului rapid al cercetărilor în domeniul învățării, principiile s-au restructurat și îmbogățit relativ lent.

F. Collard stabilește următoarele principii didactice fundamentale : 1) învățămîntul să fie exact și solid ; 2) să provoace constant activitatea mintală a elevilor ; 3) să corespundă forțelor intelectuale ale elevilor ; 4) să fie simplu și elementar ; 5) să fie gradat și coordonat ; 6) să fie intuitiv ; 7) să fie lent și repetibil ; 8) să se subordoneze principiului concentrării [22].

Este firesc ca principiile să aibă o formulare generală și, în oarecare măsură, aproximativă. Dar aceasta înseamnă că detaliile vor trebui să fie rezolvate mai precis de metodică, ceea ce ne obligă să contestăm caracterul absolut al principiilor. Totodată, se observă că în sistematizarea principiilor nu există un criteriu unitar.

Unii din pedagogii secolului nostru au căutat să înlăture această lipsă, clasificînd principiile după referirea la scopul și conținutul educației și la natura psihologică a copilului. În țara noastră, Șt. Bîrsănescu clasifica astfel, în 1935, principiile de învățămînt [23] : a) principii impuse

[21] *Idem*, p. 45—46.
[22] F. Collard, *Méthodologie*, Bruxelles, 1903.
[23] Șt. Bîrsănescu, *Didactica*, Ed. Scrisul Românesc, p. 172—180.

de natura bunurilor de cultură (1. exactitatea și precizia, 2. soliditatea cunoștințelor) ; b) principii impuse de natura copilului (1. totalitatea, adică preocuparea de formarea integrală a personalității copilului, 2. individualizarea) ; c) principii corelative scopului educației (1. activitatea, 2. educarea patriotică, 3. educația socială).

Principiile didactice au o strînsă legătură cu teoria cunoașterii și cu sarcinile care, istoricește, revin învățămîntului. Cum era firesc, în condițiile pedagogiei și școlii dezvoltate în socialism, parte din principiile tradiționale — întrucît își pierd valabilitatea — sînt abandonate, se formulează noi teze și sînt reinterpretate cele vechi. Astfel, M. A. Danilov și B. P. Esipov formulează, în *Didactica* lor următoarele principii [24] : 1) Caracterul științific al învățării ; 2) sistematizarea ; 3) legătura teoriei cu practica ; 4) însușirea conștientă și activă ; 5) intuiția ; 6) temeinicia însușirii ; 7) accesibilitatea (bazată pe regulile trecerii de la ușor la greu, de la simplu la complex, de la apropiat la îndepărtat) ; 8) tratarea individuală a elevilor.

În *Didactica* publicată în 1963, în R.D.G., Helmut Klein discută pe larg aceleași principii didactice la care adaugă și altele, printre care : caracterul educativ al învățămîntului, colectivismul, conducerea învățămîntului de profesor, coordonarea [25].

Nagy Sandor consideră ca principiu didactic și motivarea [26].

În manualele de pedagogie [27] apărute în țara noastră, sînt expuse principiile însușirii conștiente, intuiției, sistematizării, accesibilității și însușirii temeinice. În cursul publicat sub redacția prof. Stanciu Stoian apare și principiul legăturii teoriei cu practica.

Ceea ce este caracteristic pentru modul în care sînt tratate principiile didactice în pedagogia marxistă este faptul că, în prim plan, este evidențiată ideea însușirii conștiente a unui conținut științific și educativ, toate celelalte principii fiind subordonate acestei idei și orientate în direcția realizării ei. Totodată, este subliniată insistent corelația dintre principii, faptul că ele se întrepătrund și se condiționează reciproc, alcătuind împreună un sistem unitar. De aici rezultă și tendința spre relativizarea unora dintre principii.

Astfel, intuiția nu mai este înțeleasă ca un fenomen care dispune de autonomie în cadrul procesului de cunoaștere, ci este considerată în unitate cu gîndirea, corelația dintre cuvînt și imagine putîndu-se realiza în raport cu necesitățile instrucției, în diverse feluri [28]. De fapt, dacă ne orientăm după expunerea din cursul de pedagogie (capitol scris de M. Giurgea și B. Giroiu), ajungem la concluzia că intuiția ar putea fi

---

[24] M. A. Danilov, B. P. Esipov, *Didactica*, Izd. Akad. Ped. Nauk, 1957, p. 169—212.

[25] *Didaktik*, Volk und Wissen, Berlin, 1963.

[26] Nagy Sandor, *Curs de Pedagogie*, Budapesta, 1961.

[27] *Pedagogia* sub red. A. Dancsuly, A. Chircev și A. Manolache, Editura didactică și pedagogică, 1960.

Curs de Pedagogie generală, sub red. Stanciu Stoian, Editura didactică și pedagogică, 1961

[28] Vezi *Interacțiunea dintre cuvînt și intuiție în procesul de învățămînt*, sub red. L. V. Zankov, Editura didactică și pedagogică, București, 1957.

foarte bine tratată ca o condiție indispensabilă a însușirii conștiente. Tratată autonom, intuiția, la rîndul ei, trebuie să fie interpretată în legătură cu fenomenul de conștientizare.

Cît privește sistematizarea, aceasta reprezintă condiția pe care trebuie s-o îndeplinească predarea pentru a contribui la înțelegerea, deci la însușirea conștientă de către elevi a materialului. Este necesar să se țină însă seama de faptul că sistematizarea presupune analiza materialului de pe poziția unor integratori. Aici, prin urmare, direcția actului cognitiv se modifică ; nu mai evoluează de la concret la abstract, ci invers, de la abstract la concret. Cît privește însușirea temeinică a cunoștințelor, aceasta necesită aplicarea tuturor modalităților de dobîndire, prelucrare și utilizare a cunoștințelor. Prin urmare, pentru a fixa este nevoie să se asigure prin repetiții variate atît demonstrarea intuitivă, cît și sistematizarea și resistematizarea. Dar acestea, după cum vedem, presupun procese cu o direcție de elaborare diferită.

În aceste condiții, apare necesitatea reexaminării principiului accesibilității. Deși autorii manualelor mai sus citate își consemnează rezervele față de unele din regulile accesibilității formulate încă de Comenius, ei rămîn totuși în bună măsură tributari sistemului didactic tradițional. Astfel, se arată că, atributele de ușor și greu nu pot fi desprinse de o anumită caracterizare psihologică. Ceea ce pentru un elev mic este greu poate să devină mai tîrziu ușor ș.a.m.d. Rezultă că facile sînt cunoștințele deja fixate, iar dificile apar cele noi și de dată recentă. Se întîmplă însă ca să apară și situații inverse. De exemplu, pentru elevii din clasele mari devine mai ușoară rezolvarea algebrică a unor probleme decît cea aritmetică. Regula trecerii de la ușor la mai greu a fost istoriceşte legată de eşalonarea cunoştinţelor în procesul de învăţămînt într-o anumită ierarhie.

Se știe însă că la fiecare nivel de vîrstă, în fiecare clasă, învățarea nu este în genere facilă, ci presupune un efort de depășire a unor dificultăți care trebuie să fie stimulativ și pe măsura puterilor elevilor. Se pune problema dacă pentru elevul de clasa I, subiectiv, învățarea nu este tot atît de grea ca și pentru cel din clasa a X-a. Noi credem că da. Uneori se constată chiar că în dezvoltarea proceselor de învățămînt apar momente care sînt pentru elevi sau studenți, mai ușoare decît cele precedente. Dacă este vorba de regula trecerii de la simplu la complex, aceasta este altceva ; se referă doar la conținutul cunoștințelor și nu la caracteristica însușirii lor de către elev (de la ușor la greu).

În elaborarea principiilor didacticii s-a ținut seama de două considerente frecvent confundate între ele. Pe de o parte, este vorba de succesiunea obiectelor de studiu în planurile de învățămînt, de la un an la altul, pe de alta, de structura actului singular de predare-învățare (în principal, lecția). Ne punem întrebarea : în construirea lecției se aplică regula de la ușor la greu ? Credem că de cele mai multe ori nu se întîmplă așa. Învățămîntul contemporan cere din partea elevilor un serios efort intelectual pentru însușirea unor cunoștințe foarte dense și formulate sintetic. De aceea, pentru a trezi acest efort, cadrele didactice sînt nevoite să prezinte în mod frontal obstacolul, dificultatea, creînd

astfel o situație problematică. Momentul de operare curentă, facilă urmează abia după ce s-a produs înțelegerea, după ce s-a rezolvat problema — prin urmare s-a depășit ceea ce era mai greu. Îndeosebi în clasele mijlocii și mari, această metodă a problematizării este din ce în ce mai larg și mai frecvent utilizată.

Astfel, regula de la ușor la greu se relativizează. Important este ca să se prelucreze în continuare problemele care privesc productivitatea și dezvoltarea creatoare a efortului în învățare. Regulile accesibilității sînt dominate de un inducționism excesiv. În principal ele se mențin la problema trecerii treptate de la concret la abstract, de la particular la general. În ordine genetică, această direcție a dezvoltării cunoașterii este amplu confirmată și nu poate fi contestată. În ordine funcțională (adică în ce privește structura operațiilor de cunoaștere) teza arătată — fiind unilaterală — nu este valabilă. Trecerea continuă și univocă, în orice relație implicată în învățare, de la concret la abstract intră în contradicție cu regula fermă a accesibilității (mai bine spus a înțelegerii) privind trecerea de la cunoscut la necunoscut. Doar ceea ce este cunoscut se prezintă în bună măsură sub forma conceptelor, a regulilor și teoriei ; nu sînt numai imagini ale unor realități individuale. Pentru a însuși datele noi, a dezlega probleme, este nevoie ca să se facă apel, de cele mai multe ori, la cunoștințele generale care sînt „invariabile" și dispun de o largă valabilitate. În felul acesta, cunoașterea implicată în învățare devine mai eficientă și mai productivă. Nu se poate rămîne (fie și teoretic) la soluția neeconomicoasă a continuei refaceri a drumului de la particular la general, atunci cînd explorarea particularului prin general oferă posibilități rapide și profunde de cunoaștere. Clasicii marxism-leninismului au vorbit nu numai de drumul „de la contemplarea vie la gîndirea abstractă", dar, în analiza cunoașterii științifice, și despre „ridicarea de la abstract la concret". Or, aplicarea în procesul învățării a principiului dialectic al unității și contrarietății concretului și abstractului, a trecerilor reciproce a unuia în altul, înseamnă a insufla viață cunoașterii prilejuite de instrucție, a-i comunica întru totul automișcare. Tot ceea ce s-a acumulat la elev în formă de cunoaștere generală poate și trebuie să dobîndească funcțiune de instrument al cunoașterii ulterioare. Important este ca datele cognitive generale, invocate în primă instanță, să fie clare și — așa cum se arată în teoria modernă a cunoașterii — să fie operante. Or, cunoștințele generale devin operante numai în măsura în care sînt frecvent angajate în raționamente deductive și transductive.

Nu numai în sfera cunoscutului se poate începe cu generalul, ci și în cea a noului, a necunoscutului. Regula : „exemplul trebuie să preceadă regula" nu este întotdeauna și cea mai eficientă, sub raport didactic. În generalizare există dificultatea izolării generalului de particular. Acesta din urmă se menține în nucleul conceptului și reduce valoarea lui generală. Dacă se rămîne la metodele tradiționale, singura soluție este ca să se lărgească și să se diversifice baza inductivă (regula varierii cazurilor particulare — Mencinskaia). Este o soluție, dar una potrivită mai mult pentru clasele mici și nici într-un caz nu e o soluție economicoasă. Amplificarea bazei inductive presupune o mare risipă de timp.

Practica învățămîntului (la matematici, inevitabil) a dovedit că elevii au posibilitatea să-și însușească inițial generalul (notele definitorii ale noțiunilor, regulile, tezele teoretice), pentru ca apoi să opereze cu el în analiza unui material concret, identificînd generalul în particular. În acest caz, drumul cunoașterii este mai scurt și rezultatele sînt mai bune, întrucît se înlătură primejdia confuziei dintre general și particular. Pentru a se lucra în acest fel, este însă necesar ca elevii să fie pregătiți pentru a putea să descifreze sensul noilor cunoștințe prezentate în formă generală. Fără aceasta nu poate fi vorba de o apropiere a logicii didactice de logica științelor contemporane. Or, modificarea conținutului învățămîntului reclamă și o modernizare a metodelor [30]. Pentru a putea aplica mai larg și norma trecerii de la general la particular, fără a cădea în formalism, este nevoie de reactualizarea principiului continuității procesului instructiv, care — la fiecare obiect și în ansamblu — necesită a fi conceput nu ca o succesiune de lecții excesiv individualizate, ci în forma unui curs. În aceste condiții, norma trecerii de la concret la abstract, de la particular la general trebuie să fie înlocuite și în teoria didactică, pentru că în practică lucrurile stau altfel, — cu o altă normă : alternanța optimă sub raport didactic a concretului și abstractului în condițiile tratării lor consecvent unitare.

Neîndoielnic, principiul accesibilității prezintă un interes deosebit pentru practica învățămîntului, pentru eficiența lui. Nu e greu de observat însă că tocmai acest principiu este mai slab elaborat și continuă să se bazeze pe teze discutabile. Există o serie de idei și de practici didactice vechi care persistă în învățămînt cu tenacitatea unor prejudecăți, cele mai multe justificîndu-se prin preocuparea pentru accesibilitate. Dar, tot așa de adevărat este și faptul că accesibilitatea nu poate fi fundamentată din toate punctele de vedere și înfăptuită, atîta timp cît nu se realizează o serie de condiții : 1) reconsiderarea integrală și consecventă a teoriei învățării pe baza dialecticii marxiste, 2) elaborarea logicii obiectelor de studiu și definirea microunităților didactice, 3) studierea și descoperirea tuturor operațiilor necesare pentru însușirea și utilizarea creatoare a cunoștințelor, 4) asigurarea cunoașterii pregătirii și posibilităților de acțiune ale elevilor în diferitele momente ale procesului instructiv, 5) dirijarea procesului instructiv în ansamblu și în fiecare din articulațiile lui, fapt care necesită aplicarea operativă a măsurilor de control și de corectare.

Didactica ar trebui, de asemenea, să ridice la rangul de principiu al ei motivarea învățării. Dezacordul dintre intelectual și afectiv, atunci cînd nu e pasager, ci stagnant, constituie o cauză latentă a insuccesului în învățare. Nu numai operațiile intelectuale, dar și motivele se dezvoltă pe niveluri. Și între aceste niveluri trebuie să existe o corespondență, căci un anumit nivel al operațiilor intelectuale reclamă motivații de nivel

30 În „Riforma della Scuola", 6—7/1962, pedagogul marxist M. Manacorda susține că : „nu metoda condiționează conținutul, ci conținutul condiționează sau poate condiționa metoda" (p. 46).

corespunzător, iar motivele învățării nu sînt dezvoltate numai în baza legii efectului (Thorndike), ci sînt generate de ansamblul muncii educative, legătura dintre profesor și elev fiind, din acest punct de vedere, foarte importantă.

În perioada actuală se pun mari speranțe în sprijinul pe care-l pot da operei instructive mijloacele moderne audio-vizuale și programarea sugerată și susținută de cibernetică.

Este neîndoielnic că folosirea amplă și curentă a mijloacelor moderne audio-vizuale, ca și a mașinilor de învățat, reorganizarea integrală a instrucției pe baza metodelor programării, vor modifica situația de fapt din școală, vor crea posibilitatea realizării în mai bune condițiuni a unora dintre principiile didactice și pînă la urmă în instrucție se vor dezvolta noi principii și, corespunzător lor, noi orientări didactice. Prin mijloacele audio-vizuale elevilor li se înfățișează un substitut al lumii reale. Filmul înfățișează orice situație, indiferent de loc, de timp, operează — așa cum spune *R. Lefranc* [31] o reproducere masivă și selectivă a realității. Este important faptul că filmul permite o cunoaștere simultan intuitivă și logică, imaginile fiind însoțite de explicații, încercîndu-se o dramatizare care să faciliteze înțelegerea, punîndu-se întrebări și oferindu-se o dată cu răspunsul și „argumentele" vizuale, folosindu-se scheme și chiar modele abstracte. Wallon [32] a atras atenția asupra faptului că filmul captivează pe elev, i se impune (Favez — Butonnier : „imaginea ne invadează" [33] și problema atenției fiind ipso facto rezolvată, se elaborează noi structuri perceptive. Se poate considera că filmul aduce o contribuție importantă la dezvoltarea reprezentărilor dinamice. Respectiv, se creează posibilități mai mari și în ce privește dezvoltarea „filmului mental".

Or, tocmai din acest punct de vedere, în instrucție se resimt unele deficiențe. Astfel, unele capitole de fiziologie vegetală și animală sînt foarte greu accesibile elevilor deoarece aceștia sînt foarte puțin ajutați să-și reprezinte procesele în desfășurarea lor.

În condițiile percepției imaginii filmate sau televizate, elevul nu îndeplinește doar o funcție de recepție. La el se modelează anumite acțiuni. A. Michotte [34] vorbea despre „empatia motrice", cu alte cuvinte despre reproducerea în micro a acțiunilor care sînt înfățișate în film.

Deși filmul didactic prezintă avantaje deosebite, îndeosebi în legătură cu faptul că sprijină procesul de cunoaștere în întreaga lui desfășurare, totuși el nu poate să fie considerat o soluție suficientă, întrucît nu dă posibilitatea repetiției și controlului cunoștințelor comunicate. Probabil, în viitor, se vor obține rezultatele cele mai bune prin folosirea mijloacelor audio-vizuale în legătură cu mașinile de învățat. Programarea nu este însă doar o tehnică nouă aplicată în procesul instructiv, ci

---

31 R. Lefranc, *Les moyens audio-visuels*, în Enciclopédie practique de l'éducation en France, 1960, p. 889—895.

32 „Revue internationale de filmologie", nr. 1/1947.

33 *Idem*, nr. 2/1947.

34 *Idem*, t. IV, nr. 13.

este înainte de toate o concepție didactică. Skinner consideră că programarea face posibilă aplicarea principiilor cibernetice ale comenzii și controlului în procesul de învățămînt. L. N. Landa subliniază necesitatea programării nu numai a cunoștințelor și metodelor, dar și a operațiilor intelectuale [35].

Stabilind sarcinile actuale de studiu în ce privește înfăptuirea pe etape a programării, prof. Stanciu Stoian arată că : „Școala noastră s-a ocupat pînă acum aproape exclusiv de primul aspect al programării (alcătuirea programei), aproape de loc de cel de-al doilea (programarea proceselor ce vor duce la însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor) și foarte puțin de al treilea (programarea activității instructive) [36].

În fond, programarea presupune elaborarea sistematică (prin cercetări exhaustive), analiză și totodată cuprindere sintetică a întregului proces de învățămînt. Esențial este faptul că aici sînt aplicate concomitent — și în condițiile unei eficiențe judicios verificate — toate principiile didacticii [37].

P. Oleron [38] consideră că în alcătuirea programului se aplică tot sistemul de cunoștințe psihologice și didactice de care dispune epoca noastră. Alcătuirea și însușirea programului constituie o modalitate de calificare și de perfecționare a cadrelor didactice. În construirea programelor, ceea ce primează este eficacitatea învățării. În raport cu aceasta, principiile didacticii considerate „în acțiune" dobîndesc o nouă expresie și chiar un conținut nou, legat de o folosire mai analitică și concretă a lor. G. Décote consemnează următoarele principii ale învățării programate : 1) principiul participării active, care presupune construirea de către elev a propriului răspuns ; 2) micile etape (pașii mici), care presupun fragmentarea dificultăților, deoarece „cu cît etapele sînt mai scurte, cu atît elevul are șanse să dea un răspuns corect" ; 3) progresia gradată, adică înlănțuirea logică a etapelor, conducerea de la o etapă la alta pînă la reala luare în stăpînire a obiectului ; 4) verificarea imediată, ceea ce presupune întărirea și corectarea fiecărei etape ; 5) respectarea stilului personal, idee care se referă îndeosebi la asigurarea ritmului de lucru propriu fiecărui elev ; 6) răspunsurile corecte, împuținarea erorilor și favorizarea corectitudinii răspunsurilor [39]. Oleron consideră că la acestea trebuie adăugat și principiul repetiției.

Modul în care sînt îmbinate și realizate diversele principii didactice este determinat, în programare, de specificul cunoștințelor propuse și de specificul operațiilor necesare. Avem toate motivele să considerăm

---

35 L. N. Landa, *Despre abordarea cibernetică a temei învățămîntului*, în „Probleme de filozofie", nr. 9, 1962, p. 80—94.

36 Stanciu Stoian, *Pedagogia și cibernetica*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1963.

37 F. A. Cartier consideră că principiul programării în forma cea mai generală se reduce la : „a aplica tot ce se știe despre predare-învățare". (În „Audio-vizual Review", vol. II, nr. 3/1963, p. 9).

38 P. Oleron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance" nr. 1/1964.

39 G. Décote, *Vers l'enseignement programmé*, Paris, 1963, p. 14—16.

că, o dată cu programarea, didactica intră într-o etapă nouă, condiționată de dezvoltarea științelor contemporane și de necesitatea unei sporiri importante a eficienței procesului instructiv.

★

În încheiere, ținem să subliniem că în studiul de față nu ne-am propus o analiză amănunțită a particularităților fiecăruia dintre principiile didactice. Ne-a interesat mai mult ca, prin conturarea evoluției istorice a principiilor, să punem în evidență ideea că ele nu sînt imuabile și că în zilele noastre, ca și în trecut, dar mai mult decît oricînd azi, își schimbă conținutul.

Pentru evoluția principiilor, hotărîtoare a fost determinarea social-istorică a scopului învățămîntului. În același timp, se observă însă că didactica, fiind strîns legată de realitățile practice și beneficiind de stadiile de dezvoltare ale științei psihologice, a integrat în principiile sale, în mod succesiv, cu precădere, anumite momente ale procesului de cunoaștere. Ne dăm seama cum, succesiv, cu mai multă claritate s-au pus problemele percepției, apoi ale reprezentării, ale formării conceptelor, s-au tratat disociat senzorialul și logicul, pentru ca, apoi, să se țină seamă de unitatea lor; s-a trecut de la o perspectivă inductivistă, bazată pe evoluționism plat, la înțelegerea relațiilor inductiv-deductive care presupune influența recurentă a logicului asupra senzorialului și valoarea instrumentală a cunoștințelor generale, pentru ca finalmente să se învingă intelectualismul, procesul de cunoaștere fiind conceput ca un șir de acțiuni complexe ale personalității, relevîndu-se corelația și înrudirea dintre acțiunile externe și acțiunile interne.

Dacă inițial principiile didactice au fost concepute îndeosebi în legătură cu necesitatea eșalonării pe etape a învățămîntului, apoi ele, tot mai mult, au început să privească și structura proceselor didactice individuale și, în legătură cu aceasta, tot mai mult au dobîndit o aplicațiune corelată și focalizată simultan pe același proces.

Inițial, principiile didactice au fost considerate valabile pentru variate conținuturi ale învățării. Apoi, treptat, a ieșit în evidență valoarea relativă a principiilor în raport cu nivelurile de vîrstă și conținutul instrucției, în aplicarea lor, principiile trebuind să se conformeze tot mai mult unor considerente logice și psihologice.

Întrucît, pentru optimizarea procesului instructiv, deseori este necesar să se recurgă la măsuri care contravin formulării clasice a principiilor, s-a ivit necesitatea adoptării unor alte formulări generale, pe deplin valabile în condițiile actuale și de perspectivă ale dezvoltării științei și învățămîntului. Călăuzindu-ne după dialectica marxistă și avînd în vedere cerințele față de instrucția contemporană, îndeosebi obligativitatea aplicării cu multă suplețe, precizie și orientare specializată, — în mod succesiv și concomitent — a variate și multiple metode, credem că se va ajunge în curînd la o astfel de reconsiderare a legilor și principiilor didactice. În articolul de față noi nu ne-am propus decît să ridicăm problema și să consemnăm unele considerații introductive.

ЗВОЛЮЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ И ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОСТИ

(Резюме)

В статье проводится анализ зволюции дидактических принципов так, как они обрисовываются у Коменского, Руссо, Песталоцци, Гербарта, Спенсера, Ушинского, у представителей активной школы, в понимании разных теорий обучения, разработанных психологами в XX веке и современными педагогами.

Подчеркивается явление постоянного структурного формирования системы принципов и их содержания по отношению к задачам образования и к развитию наук.

В заключительной части статьи анализируется вопрос о дидактических принципах по отношению к школьным программам. Автор считает, что в современном образовании сознательное и активное усвоение знаний должно стать фундаментальной целью. Но, легко можно заметить, что дидактические принципы формулированы еще без необходимой гибкости, а на пути их применения в современной школе встречаются трудности. Это ведет к необходимости нового формулирования дидактических принципов в духе диалектической теории познания и на основе результатов, полученных в новейших исследованиях.

L'ÉVOLUTION DES PRINCIPES DIDACTIQUES ET LES EXIGENCES DE LA CONTEMPORANÉITÉ

(Résumé)

L'article poursuit l'évolution des principes de la didactique, tels qu'ils apparaissent chez Komenski, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Spencer, Usinski, chez les représentants de l'école active et dans les interprétations qui résultent des théories de l'étude, élaborées par les psychologues au XIX-e siècle et par les pédagogues contemporains.

On relève le phénomène de la restructuration continuelle du système des principes et de leur teneur, en rapport avec les tâches de l'enseignement et avec le développement des sciences.

Dans la dernière partie de l'article, on analyse le problème des principes didactiques et de leurs liens avec les programmes scolaires. L'auteur considère que pour l'enseignement contemporain, l'assimilation consciente et active des connaissances doit constituer un objectif fondamental.

On constate, pourtant, que les principes didactiques ne sont pas formulés d'une manière très souple et que leur application dans l'école contemporaine se heurte à des difficultés. Aussi est-il nécessaire de formuler à nouveau ces principes, dans l'esprit de la théorie dialectique de la connaissance et sur la base des recherches modernes.

THE EVOLUTION OF TEACHING PRINCIPLES AND CONTEMPORARY WORLD DEMANDS

(Abstract)

The article traces the main teaching principles in the works of Komenski, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Spencer, Ushinski, the representatives of the active school, the 20th century psychologists and contemporary educationalists, showing the continued remodelling of both the system and content of the principles of teaching patterned on the demands of education and the advance of science.

The last part of the article is an analysis of the teaching principles in the light of the existing curricula ; it is the author's firm belief that the fundamental goal of contemporary education is the active and conscious acquisition of knowledge by students.

However, there is no nice distinction between these principles as they are now applied in the contemporary school. This, the author says, demands a re-shaping of all teaching principles in the spirit of dialectical knowledge and on the basis of modern research.

ELEVUL CA OBIECT ȘI SUBIECT AL EDUCAȚIEI

Conf. univ. O. ȘAFRAN, lector B. BRATU,
lector M. COSMA,
asistent D. MACADZIOB

Se poate spune că din momentul în care gîndirea omenească a înregistrat posibilitatea autoperfecționării sale prin educație, iar practica educativă s-a cristalizat definindu-se teoretic, a apărut implicit dubla calitate a copilului : obiect și subiect al educației.

Între natura omului care se dezvoltă din proprii germeni predeterminați (Platon) și natura prelucrată de educație (Aristot), gîndirea pedagogică a pendulat adesea, acordînd cînd uneia, cînd celeilalte dintre cele două ipostaze, o importanță primordială. J. A. Comenius, de pildă, deși preamărește filonul nepreţuit de perfecțiune pe care fiecare ființă omenească îl poartă în sine, consideră totuși că posibilitatea desăvîrșirii individului depinde de măiestria creatoare a educatorului. Supraestimînd într-o oarecare măsură valențele potențiale ale subiectului, care ar purta în germene toate posibilitățile evoluției ulterioare, Comenius nu ignoră totuși importanța prelucrării obiectului educației.

Cît despre J. J. Rousseau, el absolutizează rolul pe care-l are individul — prin forțele lui naturale — la propria sa dezvoltare, mergînd pînă acolo încît, în anumite etape ale evoluției individului, reduce rolul educației la o funcție negativă : aceea de a interveni cît mai puțin, tocmai pentru a lăsa drum liber de manifestare la ceea ce este propriu naturii subiectului. În concepția lui Rousseau, educația nu va trebui niciodată să anticipeze forța spontană, natura subiectului, ci doar să răspundă solicitărilor acesteia. Desigur, trebuie să vedem în această poziție a lui Rousseau mai puțin o recomandare pedagogică și mai mult o reacție împotriva maltratării naturii copilului în practica educativă a evului mediu. Totuși, la drept vorbind, concepția pedagogică a lui Rousseau lasă educației un teren prea strîmt de acțiune, limitînd-o la funcția de martor, de catalizator al forțelor naturale în dezvoltare.

Prin pedagogia lui J. F. Herbart, educația a căutat să-și atribuie puteri, dacă nu discreționare, cel puțin excesive asupra dezvoltării copilului. A activiza forțele psihice în procesul educativ ar însemna —

potrivit lui Herbart — să se declanşeze un mecanism — ce-i drept, complicat — dar permiţînd să se dirijeze întreaga dezvoltare în direcţia dorită.

La rîndul său, curentul „educaţiei noi", expresie caracteristică a căutărilor pedagogiei burgheze contemporane, subordonează educaţia activităţii libere a copilului, aceasta fiind menită să răspundă intereselor şi trebuinţelor spontane în creştere. Se porneşte aci de la critica, justă în principiu, a caracterului intelectualist al învăţămîntului şi a abuzului metodelor verbale şi li se opune o şcoală întemeiată pe activizarea copilului, pe stimularea intereselor, a iniţiativelor şi a creaţiei acestuia. „Learning by doing" este, în formularea lui John Dewey, deviza acestui curent în pedagogie.

Dar, prin absolutizarea celor două principii pe care le pune la baza concepţiei sale (a activităţii şi a interesului), „educaţia nouă" exagerează ipostaza — *copilul ca subiect al educaţiei.*

Evident, nu intră în obiectivele acestui articol să delimiteze numeroasele direcţii pe care le-a luat această mişcare în pedagogia burgheză contemporană (tendinţa utilitaristă — W. James, J. Dewey; şcoala muncii — G. Kerschensteiner; tendinţa regionalistă sau localistă, avînd adepţi şi în pedagogia românească a vremii).

Timpul a verificat, în perspectiva eficienţei lor, aceste încercări de a răspunde unei necesităţi care se impunea din ce în ce mai imperios în munca educativă concretă.

În practica educativă apar azi, în mod evident, exagerările care se fac în direcţia supralicitării spontaneităţii copilului şi totuşi pedagogia burgheză contemporană este încă dominată de cultul spontaneităţii, chiar atunci cînd unii dintre adepţii mai noi ai acestor concepţii tind s-o evite prin introducerea unor factori diriguitori în activitatea copilului. (Pe această linie, se înscrie îndeosebi mişcarea pedagogică iniţiată în Franţa de C. Freinet şi extinsă apoi în mai multe ţări.) [1]

Exponenţii poziţiilor progresiste în pedagogia occidentală (printre care H. Wallon [2] este dintre cei mai reprezentativi), adoptînd principiul activizării copilului în vederea dezvoltării sale ca o personalitate originală, se delimitează totuşi net de exagerările liberaliste sau anarhice ale pedagogiei burgheze.

Pornindu-se de la adevărul incontestabil al necesităţii activizării copilului (prin respectarea intereselor, iniţiativelor şi aptitudinilor sale), este combătută, însă, fetişizarea acestui principiu. Întrucît nu există aptitudini care s-ar putea dezvolta prin ele însele, iar interesele şi iniţiativele spontane ale copilului nu duc departe pe planul dezvoltării, pedagogia trebuie să descopere tocmai modul *cum* pot fi acestea dirijate şi puse în valoare. Această problemă este astfel indestructibil legată de aceea

---

1 C. Freinet, *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Genève, 1960.

2 F. Seclet-Riou, *Henri Wallon: Une pédagogie de progrès*, în „La pensée" nr. 116/1964.

a găsirii condițiilor optime de organizare a existenței copilului, care să permită stimularea și dirijarea intereselor sale de cunoaștere, a inițiativei și experienței sale de viață, a posibilităților sale creatoare, în conformitate cu țelurile educației.

Pedagogia științifică marxistă a găsit, în cadrul educației comuniste, în școala socialistă, terenul cel mai prielnic de experimentare și de confirmare a pozițiilor sale teoretice.

Experiența lui A. S. Makarenko, iar mai recent practica educativă din țările socialiste, deschid o perspectivă nouă, constructivă în rezolvarea acestei probleme.

Astfel, se impune de la început considerația că orice încercare de a explica eficiența acțiunii educative prin atribuirea unei ponderi mai mari fie celui ce exercită influența, fie celui ce o primește, relevă în ultimă instanță amprenta unei poziții metafizice. Este vorba în fond de tendința de a absolutiza unul dintre factorii angajați în procesul educativ, de a neglija interacțiunea dintre acești factori.

Către rezolvarea corectă a problemei ne conduce numai adoptarea punctului de vedere determinist în accepțiunea sa materialist-dialectică. Pornind de aci, putem ajunge la esența relațiilor dintre educație — ca acțiune externă — și dezvoltarea individului.

Este evident că, vorbind despre dezvoltarea omului în unitate cu influența educativă, ne referim mai ales la dezvoltarea sa psihică. Acesta este domeniul care ridică probleme mai multe și mai grele și care angajează în mai mare măsură însăși eficiența educației. Ca fenomen a cărui esență este reflectarea subiectivă a realității obiective, psihicul se supune legilor generale ale existenței lumii materiale, dar desigur și celor care-i sînt specifice și care le reflectă totodată și pe cele dintîi. În diferite momente ale dezvoltării psihicului, se statornicește un anumit echilibru relativ al laturilor contradictorii. Acest echilibru sau această stare prezentă la un moment dat decurge din procesul de automișcare continuă, care nu poate fi conceput în afara interacțiunii fenomenului respectiv cu alte fenomene.

Este îndeobște cunoscut că însușirile psihice ale persoanei nu sînt preformate. Ele se exprimă, ce-i drept, în comportări și reacții relativ stabile, dar modificabile. Modificările sînt implicate de necesitățile unei optime adaptări la cerințele existenței sociale și se realizează în interacțiunea forțelor externe și interne. Toate schimbările din organism sau mediu, toate modificările „climatului" material sau uman, toate situațiile noi provoacă transformări în comportament sau în conduită [3]. De aceea, se poate spune că „personalitatea se construiește puțin cîte puțin, se modelează prin retușuri succesive, sau prin revoluții" [4].

În cadrul acestei interacțiuni complexe, omul reacționează la solicitările care îi vin din partea mediului înconjurător într-un mod specific

[3] F. Seclet-Riou, *Evolution de la personalité*, din „L'école et la nation" nr. 95/1961.

[4] *Ibidem*

în diferite faze ale dezvoltării sale, mod determinat de anumite posibilităţi care-i sînt proprii. Este vorba de condiţiile interne care stau la baza reacţiilor în cadrul interacţiunii.

Se ştie că procesul dezvoltării psihice nu poate fi redus la o reacţie simplistă de tip stimul-răspuns şi deci la un sens univoc. Pentru a ne apropia de înţelegerea raportului educaţie-dezvoltare este neapărat necesar să apelăm la principiul dialecticii marxiste, conform căruia dezvoltarea psihică este rezultatul rezolvării procesuale a contradicţiilor interne.

Printre condiţiile externe diverse şi contradictorii pe care structura internă le receptează şi le traduce în procesul dezvoltării, educaţia constituie un factor conducător, tocmai fiindcă — în sensul cel mai propriu al cuvîntului — ea reprezintă o însumare de influenţe organizate, sistematice, o acţiune mai mult sau mai puţin planificată, orientată spre un scop deliberat. Este însă evident că, cu toate virtuţile mai sus-menţionate ale educaţiei, aceasta nu-şi poate exercita influenţa în mod absolut. Ea intîmpină din partea aceluia care este educat o anumită rezistenţă activă, o reacţie specifică dată de condiţiile interne care-i sînt proprii.

Prin complexul şi structurarea specifică a condiţiilor interne în diferite etape ale dezvoltării celui educat, acesta se situează pe o poziţie selectivă faţă de acţiunea educativă, asimilează într-un anumit mod, mai mult sau mai puţin adecvat, conţinutul intenţional al influenţei educative şi tocmai în aceasta se relevă un aspect esenţial al manifestării individului ca subiect al educaţiei.

O asemenea înţelegere a interacţiunii dintre influenţa educativă şi reacţia celui care o primeşte nu este de natură să diminueze, ci, dimpotrivă, să întărească încrederea în rolul educaţiei. Întrucît condiţiile interne sînt determinate în principal de cauze externe, apare evident că — în ultimă instanţă — coeficientul de participare a elevului ca subiect la propria sa formare, deci această reacţie specifică, depinde — într-o hotărîtoare măsură — de natura influenţelor educative care s-au exercitat asupra lui pînă la un moment dat ; „...Determinismul, în înţelesul lui didactic, apare, totodată, ca un istorism : el înseamnă că efectul fiecărei influenţe momentane depinde de influenţa la care a fost supus pînă atunci individul, de istoricul individului dat şi de specia căreia îi aparţine" [5].

Aşa cum remarcă şi F. Seclet-Riou, în articolul citat, tocmai fiindcă personalitatea se formează cu preponderenţă prin aportul mediului, care constituie izvor de cunoştinţe, emoţii şi acţiuni, apare evidentă importanţa acţiunii educative, în cadrul căreia influenţele mediului pot şi trebuie să fie pregătite, propuse şi organizate.

Referindu-ne la elev ca subiect al educaţiei, se mai impun desigur cîteva precizări.

Dezvoltarea se realizează — cum am văzut — în cadrul interacţiunii dintre om şi mediul înconjurător şi îndeosebi al interacţiunii dintre el şi

[5] S. L. Rubinstein, *Existenţă şi conştiinţă*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1960, p. 213.

acțiunile educative. Individul participă deci la propria sa dezvoltare, în primul rînd, prin aceea că el nu recepționează pasiv influențele care se exercită asupra lui. Fiecare acțiune determină o reacție, care este a sa. Pe măsură ce crește gradul de conștientizare a relațiilor dintre el și mediul înconjurător, elevul este din ce în ce mai puțin indiferent la calitatea reacțiilor sale, în raport cu măsura în care ele răspund unor interese ce-i sînt proprii, unor năzuințe, unor scopuri pe care și le-a propus, scopuri printre care — este de presupus — că nu lipsesc nici cele privitoare la dezvoltarea sa. Față de componentele acțiunilor educative care satisfac în mai mare măsură aceste interese, el manifestă o mai mare receptivitate. Acest fapt face ca respectivele componente să aibă o eficiență mai mare, dar la aceasta a contribuit însuși cel educat și în această măsură el este și subiect al educației, în sensul cel mai propriu pe care-l atribuim acestei noțiuni.

În realitate, influența educativă se reflectă în obiectul educației într-un mod determinat de personalitatea celui educat. Aceasta are importante consecințe educative și în alt sens: reacțiile celui educat — ajunse la educator — sînt acelea care stau la baza noii configurații pe care o capătă influența educativă, în cazul cînd aceasta nu se desfășoară la întîmplare, ci tinde să se încadreze într-un sistem de măsuri judicios concepute. Sub acest aspect apare evident că este mai corect să vezi în cel educat un asociat, un colaborator în propria sa educare și nu un obiect pasiv.

Este evident însă că ignorarea acestei realități este principala cauză a dificultăților și uneori a eșecurilor ce se întîlnesc încă în activitatea educativă.

Amploarea și complexitatea manifestărilor presupuse de cumularea de către elev a calității de obiect și subiect al educației nu îngăduie, desigur, nici măcar încercarea de a aborda problema cu toate implicațiile sale. Multiplele aspecte determinate de preocuparea activizării elevului sînt prezente într-un număr mare de lucrări publicate și la noi și peste hotare, lucrări care ridică probleme interesante și prezintă soluții înnoitoare.

Activizarea elevului cunoaște diferite grade de intensitate, cel suprem fiind acela cînd elevul este subiect al educației. Dar nu întotdeauna activizarea elevului este subordonată direct și explicit, în lucrările publicate, preocupării de a se orienta în așa fel influența educativă, încît aceasta să augmenteze, să accentueze rolul elevului de subiect al propriei sale educări.

Pe această linie ne propunem să prezentăm cîteva considerații cu privire la problemele instrucției și, în strînsă legătură cu aceasta, la cele ale educației intelectuale și apoi la unele ce țin de alte aspecte ale educației.

★

Ni se pare că nu greșim luînd ca punct de plecare, în ceea ce privește instrucția, constatarea că în munca unor cadre didactice se face încă destul de resimțită prezența unei mentalități la care trebuie neapărat să

se renunţe. Este vorba de convingerea că esenţa măiestriei pedagogice rezidă într-o asemenea desfăşurare a muncii de predare, încît elevul să asimileze cît mai multe cunoştinţe, cu eforturi cît mai puţine.

„Bun" se consideră şi este considerat, în numele acestei mentalităţi, învăţătorul sau profesorul care reuşeşte să-i facă pe elevi „să prindă" repede cunoştinţele cu care se operează. „Talentul" pedagogic şi-ar găsi expresia, în numele aceleiaşi mentalităţi, în priceperea de a face cunoştinţele cît mai uşor asimilabile. De aci geneza unor „inovaţii" metodice cu care asemenea cadre didactice se mîndresc, inovaţii care, în ultimă analiză, duc la reducerea eforturilor elevilor şi implicit a coeficientului de participare activă, creatoare, la învăţătură.

După cum se ştie, esenţa predării este cu totul alta şi anume o asemenea orientare a învăţăturii, încît elevii să refacă, printr-o activitate proprie, sub conducerea profesorului, drumul de la fenomene la generalizări.

Efectuarea de către elev a activităţilor implicate în actul de cunoaştere constituie de altfel şi esenţa respectării principiului însuşirii conştiente a cunoştinţelor.

Se fac dese referiri la faptul că predarea şi învăţarea sînt activităţi care trebuie să se constituie într-o deplină unitate, pentru ca procesul de învăţămînt să existe ca atare. Tocmai într-o anumită constituire a acestei unităţi între predare şi învăţare se găseşte însă şi satisfacerea cerinţei de a-l situa pe elev concomitent în dubla calitate de obiect şi subiect al educaţiei. Condus fiind către cunoştinţele ştiinţifice — prin aceea că este învăţat cum să desfăşoare acţiunile legate de cucerirea acestora — elevul este obiect al muncii de predare ; efectuînd el însuşi aceste acţiuni, el este, în sensul cel mai propriu al cuvîntului, subiect al muncii de învăţare.

Calitatea de *subiect* presupune cu necesitate participarea activă a elevului la procesul instruirii sale, presupune angajarea lui pentru parcurgerea cu forţe proprii, a drumului care duce de la intuirea vie la gîndirea abstractă şi de la aceasta la practică. Să nu uităm că numai cînd lucrurile se petrec astfel, cunoştinţele apar pentru elev ca un bun al său (al său, fiindcă dobîndirea lor a cerut eforturi). Şi — ceea ce este cel puţin tot atît de important — nu este de conceput că ar putea fi vorba despre dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere ale elevului (spiritul de observaţie, mînuirea gîndirii abstracte, memoria logică, imaginaţia etc.) fără o activitate proprie care să implice formarea şi exercitarea acestor capacităţi.

Fără a avea pretenţia că în referirile pe care le facem la practica procesului de instruire aducem inovaţii, puncte de vedere metodice noi, ne propunem doar să ilustrăm cîteva modalităţi în care relevarea calităţii de subiect a elevului se poate face mai pregnant. Cu alte cuvinte, este vorba de cîteva punctări menite să pună în evidenţă faptul că, chiar în structura clasică a lecţiei şi chiar în condiţiile folosirii metodelor clasice, există posibilităţi, încă nu în întregime epuizate, de a promova în mai mare măsură activitatea elevului.

Să pornim chiar de la momentul nu numai inițial al actului de cunoaștere, ci și de importanță capitală pentru natura rezultatelor ce vor fi obținute în ce privește cunoașterea ca atare : intuirea unor obiecte și fenomene în vederea elaborării unor generalizări.

Nu se mai întîmplă oare la unele lecții ca — fie din cauza mentalității despre care vorbeam, privitoare la ceea ce li se pare unora a fi o măiestrie pedagogică, fie din dorința de a drămui cît mai economicos timpul și, în sfîrșit, fie din cauza preocupării obsedante de a ridica la înălțimea cuvenită momentul generalizării propriu-zise — profesorii să prezinte materialul intuitiv sub forma unei expuneri exhaustive ? Ne referim la faptul că profesorul enumeră și descrie *el* părțile componente ale unui fenomen oarecare, arată el legăturile dintre aceste părți componente, folosind materialul intuitiv pe care-l supune observației elevilor.

La o cercetare cît de sumară a situației apare însă evident că, procedînd astfel, profesorul rezervă de fapt elevilor calitatea unor spectatori. Ei nu fac decît să urmărească spusele profesorilor și să constate că cele demonstrate concordă cu aceste spuse.

Sigur că, într-un fel, elevii pot fi și în asemenea împrejurări activi. Dar n-ar putea ei oare să fie puși, printr-o anumită orientare a acestui aspect al muncii de predare, în situația de a fi mult mai activi, adică de a face observații nu cu caracter constatator, ci investigator ? Fără îndoială că da. Aceasta se realizează atunci cînd profesorul orientează observarea făcută de elevi nu prin afirmații, ci prin ridicarea unor probleme, prin punerea unor întrebări la care elevii pot găsi răspuns cercetînd ei înșiși materialul intuitiv.

Drumul spre noțiuni trece cu necesitate prin percepții și reprezentări. Dar percepțiile, ca orice fenomen psihic, angajează, prin esență, subiectivitatea elevului, care se exprimă aci, în primul rînd, prin experiența sa trecută ce este consubstanțială actului perceperii. Implicarea acestei experiențe nu poate fi decît acțiunea subiectului însuși și se concretizează într-o confruntare cu obiectul perceput, insesizabilă uneori subiectului și cu atît mai puțin profesorului. Dar această confruntare condiționează însăși percepția. Se știe că modul în care un obiect sau o situație se reflectă în conștiință este determinat atît de particularitățile obiective ale excitanților și ale condițiilor de percepere, cît și de orientarea, preocupările, interesele, cunoștințele anterioare ale subiectului.

Tocmai de aceea este atît de des amintită cerința ca în procesul prezentării materialului intuitiv să fie evocată experiența trecută a elevilor. Este desigur greu de crezut că această cerință nu este cunoscută tuturor profesorilor. Dar nu este oare evident că evocarea acestei experiențe nu poate fi în mod practic o acțiune a profesorului în sensul propriu al cuvîntului ? Ca el să poată face efectiv acest lucru, ar trebui s-o cunoască în cazul fiecărui elev în parte. O asemenea evocare nu poate fi decît acțiunea elevului însuși. Rolul predării este de a-l provoca pe elev s-o înfăptuiască și aceasta se realizează tocmai în situarea elevului pe o poziție de investigare. Determinarea acestei poziții este — într-o incomparabil mai mare măsură — posibilă prin întrebări de natură

să orienteze observaţiile elevilor, decît prin expunerea datelor ce urmează a fi observate.

Activizarea elevilor este mult accentuată şi prin aceea că, punîndu-li-se întrebări, indicîndu-li-se de către profesor probleme menite să verifice corectitudinea observaţiilor făcute, elevii îşi pot da seama de măsura în care mai plătesc tribut unor noţiuni empirice.

Se ştie că, concomitent cu perceperea materialului intuitiv, se produce şi angajarea gîndirii, care (prin operaţii ca : analiza, sinteza, comparaţia şi abstractizarea) începe să îndrepte cunoaşterea pe calea trecerii de la senzorial la logic.

Ne vedem obligaţi să revenim la o întrebare pe care am mai pus-o : nu se mai întîmplă oare ca profesorii să facă *ei* singuri analiză, sinteză şi comparaţie ? Şi mai mult decît atît : oare nu se manifestă, mai ales în asemenea împrejurări, convingerea greşită că a fi un bun pedagog înseamnă a efectua tu însuţi cît mai bine aceste operaţii ?

Nu este greu de demonstrat că, de fapt, a te situa pe o asemenea poziţie înseamnă a merge pe linia minimei rezistenţe. Oricît de bine este făcută analiza sau comparaţia de către profesor, acestuia îi este mai uşor să procedeze astfel, decît să găsească modalităţi de a provoca şi de a îndruma pe elevi să facă ei înşişi aceste operaţii. Or, este deosebit de important ca aceste modalităţi să fie găsite şi folosite de către profesor, ele condiţionînd eficienţa muncii sale de orientare a activităţii intelectuale a elevilor.

Orientînd prin procedee metodice adecvate munca elevilor, profesorul trebuie să urmărească, de fapt, formarea unor procedee intelectuale (sisteme de operaţii raţional structurate) corespunzătoare unui anumit conţinut informaţional, operaţii care, la început, au un caracter relativ restrîns, specific unui capitol sau altuia al obiectului de învăţămînt. Treptat, aceste operaţii se generalizează şi capătă o sferă de aplicabilitate mult mai variată şi mai largă, privind categoriile şi tipurile de probleme conţinute în cuprinsul disciplinei respective şi care urmează a fi rezolvate de către elevi.

Este vorba aici de corespondenţa dintre structura logică a obiectului de învăţămînt şi structura logică a gîndirii elevului. Această corespondenţă se produce cu atît mai repede, cu cît elevii pot în mai mare măsură opera cu procedee intelectuale care duc către aceasta. Tocmai prin însuşirea treptată a acestor procedee intelectuale, raţional structurate, elevii pot pătrunde în esenţa fenomenelor studiate, în logica lor obiectivă. Rezultatul nu constă numai în însuşirea acestor mijloace active şi raţionale de gîndire şi implicit a cunoştinţelor predate, ci şi în constituirea acestor mijloace ca o condiţie internă, ca un mod general şi eficient de gîndire.

Condiţia principală care favorizează acest proces complex pentru elev constă în sistematizarea corelaţiilor logice între noţiunile cele mai generale şi deci principale, atît în cadrul aceleiaşi discipline ştiinţifice, cît şi între disciplinele înrudite. Este vorba deci de un proces activ de stocare şi prelucrare selectivă a conţinutului de cunoaştere, care dobîndeşte treptat o funcţie de reglare şi autoreglare, în activitatea de învă-

ţare. Această problemă este strîns legată de unele aspecte psihologice implicate în teoriile recente cu privire la algoritmizarea activităţii de gîndire şi la învăţarea programată.

Înarmarea elevilor cu un număr cît mai mare de algoritmi (de recunoaştere şi de rezolvare) presupune o participare activă a elevilor, evidentă. Procesul de algoritmizare angajează dezvoltarea priceperii de a analiza, de a compara independent fenomenele, de a stabili şi de a generaliza caracteristicile lor esenţiale.

Deşi prin structura lor sistemele operative au ca note caracteristice prescurtarea şi succesiunea riguroasă a verigilor constitutive şi deci un anumit grad de automatizare, procesul însuşirii şi folosirii lor de către elevi antrenează şi componentele creatoare ale actului de gîndire. Componentele *creator* şi *automatizat* — prezente în algoritmii gîndirii — nu se exclud, contradicţia dintre ele constituindu-se într-o unitate care se manifestă în funcţie de sarcinile cognitive prezente la un moment dat.

Conducerea de către profesor a unor asemenea activităţi intelectuale nu este uşoară nici atunci cînd recurge, pentru aceasta, la conversaţia socratică, dar mai ales cînd este vorba de o expunere. Experienţa însă arată că, atunci cînd preocuparea există, problema îşi capătă rezolvarea.

Folosirea conversaţiei permite existenţa unui răgaz pentru elevi de a satisface cerinţa cuprinsă în întrebarea privitoare la o operaţie sau alta a gîndirii. În cazul expunerii, însă, s-ar părea că acest răgaz nu există, că prin însăşi natura ei expunerea efectuează aceste operaţii, la desfăşurarea cărora elevul nu face decît să asiste. Sînt totuşi expuneri ale unor profesori care, prin faptul că pun accentul pe ridicarea unor probleme, sau prin aceea că insistă în mod deosebit asupra lămuririi datelor problemei, sau prin aceea că reliefează unele din datele acesteia, permit elevilor să anticipeze, prin propriile operaţii ale gîndirii, pe cele care vor constitui însuşi miezul expunerii profesorului. În asemenea împrejurări, soluţiile cuprinse în expunere au menirea de a constitui pentru elevi dovada corectitudinii propriului lor efort de gîndire.

Cînd confirmarea se produce, acest fapt constituie un puternic stimulent pentru creşterea interesului elevilor şi a dorinţei lor de a merge pînă la capăt în rezolvarea relativ independentă a noilor probleme în faţa cărora vor fi puşi. Aceste probleme noi cer, într-adevăr, o mobilizare mai mare a eforturilor creatoare ale elevilor. Cînd confirmarea nu se produce, nu este greu de observat că însuşi faptul că punctul de vedere al profesorului este întîmpinat de unul propriu, presupune, prin producerea ciocnirii şi prin conştientizarea erorii făcute de elev, o participare mai activă decît aceea pe care o dă situaţia de a urmări pur şi simplu rezultatele gîndirii altuia, adică a profesorului.

Cît de semnificativă este pentru un profesor — cu adevărat preocupat de caracterul creator al muncii sale — măsura în care elevii formulează ei întîi generalizarea exprimată în definiţia, legea etc. către care trebuie să ajungă? Cînd în ciuda unei forme uneori încă imper-

fecte, necizelate, lipsite de rigurozitatea proprie științei, elevii dovedesc că au sesizat esențialul, apare evident faptul că predarea și-a îndeplinit bine misiunea.

Cînd, dimpotrivă, profesorii formulează ei pentru prima oară generalizarea și elevii o repetă, cei dintîi n-au posibilitatea — cel puțin pentru moment — să-și dea seama dacă cei pe care i-au condus au fost într-adevăr bine conduși.

Cînd li se dă elevilor întîietatea de a formula generalizarea, lucrurile se petrec în ceea ce-i privește la fel cum am arătat mai sus. Puși în fața certitudinii că au gîndit bine, elevii trăiesc satisfacția reușitei unei munci proprii și prin aceasta devin mai receptivi în ce privește antrenarea lor în noi activități, cum ar fi, de pildă, cele cu caracter practic. Acestea le vor permite să se convingă mai profund de autenticitatea cunoștințelor de care dispun, de creșterea posibilităților lor de orientare în cunoașterea realității obiective.

Activizarea elevilor, în sensul despre care vorbim, ridică probleme serioase mai ales în ceea ce privește fixarea cunoștințelor. De multe ori, încă, fixarea este concepută într-un mod de natură să nu solicite pe elevi decît la reproducerea unor teme mai importante, a verigilor unei demonstrații, a concluziilor.

Cum spuneam și cu alt prilej, nu se poate nega faptul că, răspunzînd unor asemenea solicitări, elevii sînt activi. Dar această activitate, care nu solicită din partea elevilor angajarea unor eforturi noi de gîndire, este de un minim profit.

Cu totul altfel stau lucrurile atunci cînd reproducerea unor cunoștințe nu constituie principala și mai ales unica modalitate de a concepe fixarea, cînd elevii sînt puși și în acest moment al lecției în situația de a rezolva probleme noi cu ajutorul cunoștințelor dobîndite, de a valorifica, printr-un nou efort propriu, rezultatele obținute în activitatea lor anterioară. Este de presupus că tocmai în lecțiile în care elevii au fost mai accentuat activizați, ei așteaptă cu mai mare interes și fixarea. Rezolvarea corectă, în cadrul fixării, a unor probleme noi, constituie încununarea firească a unei suite de acțiuni în care calitatea de subiect a fost și pentru elevi deosebit de evidentă. Răspunsurile bune obținute la o asemenea fixare a cunoștințelor înseamnă pentru profesori dobîndirea certitudinii că elevii au fost cu adevărat activi în toate verigile muncii de învățare pe care au efectuat-o.

Dacă desfășurarea clasică a procesului de învățămînt oferă asemenea largi posibilități de activizare a elevului, de situarea lui în postura de subiect al educației, cu atît mai mult folosirea mijloacelor tehnice moderne, audio-vizuale, și promovarea instruirii programate constituie factori prin care organizarea influenței educative, pe de o parte, și reacția și participarea activă proprii fiecărui individ, pe de altă parte, se ridică la un nivel superior.

Pe lîngă alte avantaje, folosirea mijloacelor tehnice moderne (discuri, magnetofon, film, televiziune) oferă și un avantaj care are o deosebită însemnătate pentru problema care ne preocupă. Este vorba de faptul că aceste mijloace, prezentînd obiectele și fenomenele într-o

formă cît mai apropiată de starea lor reală și sugerînd dezvoltarea lor, ajută pe elevi să realizeze mai ușor legătura între ceea ce studiază și experiența lor de viață.

Dar, așa cum mai spuneam, evocarea și lărgirea experienței de viață a elevilor presupun cu necesitate participarea elevului ca subiect la această acțiune. Totodată, este de observat că asemenea materiale intuitive angajează în mult mai mare măsură interesul elevilor și implicit participarea conștientă la rezolvarea sarcinilor legate de învățare.

Problema capătă aspecte cu totul noi, dacă ne referim la instruirea programată.

Teoria informației, în configurația procesului educativ conceput de pe poziții cibernetice, pune în mod deosebit în evidență dubla calitate a elevului de subiect și de obiect al educației. Suma informațiilor îndreptate către individ (ca obiect al educației) are menirea să determine ceva nou în activitatea acestuia.

Soarta informațiilor este însă strîns legată de sistemul funcțional în care acționează, cu alte cuvinte de modul în care le recepționează elevul. Întrucît nici o comandă nu se poate constitui fără informațiile de la efectul ei, apare evidentă necesitatea considerării elevului, în mod permanent, ca subiect al educației.

Pe aceeași linie, aplicarea teoriei algoritmilor în procesul de învățămînt este menită — așa cum am mai arătat — să contribuie la accentuarea calității elevului de subiect în procesul învățării.

Sistemul de reguli și de procedee care aplicat la orice problemă de o anumită categorie duce la rezolvarea ei cu mai mare promptitudine și cu efort mai mic constituie o generalizare a modului de a opera și de a gîndi în situații asemănătoare. Operînd cu algoritmi, gîndirea elevului, eliberată de o seamă de căutări, se poate îndrepta cu prioritate spre ceea ce implică un efort cu adevărat creator în ansamblul unei activități de cunoaștere. Și aceasta antrenează, totodată, creșterea gradului de manifestare a independenței elevului.

Programarea instrucției, atît în sensul indicat de programarea liniară (Skinner), cît mai ales de cea ramificată (Crowder) pune permanent pe elev în situația de a fi activ, de a elabora independent un răspuns sau de a alege un răspuns la fiecare „pas".

Calificarea imediată a răspunsurilor elevului oferă nu numai posibilitatea unui control și autocontrol riguros, ci creează permanent pentru el o situație față de care el trebuie să ia atitudine, adică să se manifeste activ, independent, contribuind și el, într-un mod propriu, la formarea priceperilor și deprinderilor sale intelectuale.

★

Nicăieri mai bine decît în domeniul educației morale nu apare mai pregnantă confruntarea dintre cele două poziții extreme pe care s-a situat adesea pedagogia în problema copilului ca obiect și subiect al educației.

De la conceperea în pedagogia tradiţională a copilului exclusiv ca obiect al educaţiei, în sensul că acesta poate fi modelat pe calapodul prestabilit de reprezentările adultului, reprezentări generate de tendinţa de a-l vedea ca pe un adult în miniatură, şi pînă la extrema cealaltă — a pedagogiei burgheze contemporane — care o dată cu Ellen Key proclamă necesitatea prosternării în faţa majestăţii sale copilul, problema dezvoltării raporturilor dintre educator şi cel educat, a unor raporturi care să determine eficienţa acţiunii educative, nu este rezolvată.

Nu-şi poate găsi rezolvarea această problemă nici în unele încercări pe care le face pedagogia burgheză de a pune accentul pe antrenarea celui educat în procesul autoperfecţionării sale morale (Förster). Aceasta fiindcă, practic, celui educat i se atribuie posibilitatea de a acţiona pe linia unor precepte morale absolutizate, pe care însă viaţa socială le dezminte la fiecare pas.

În fond, tuturor claselor exploatatoare şi societăţilor în care morala acestora este dominantă, le este proprie contradicţia dintre caracterul aparent uman al normelor morale şi cel inuman al practicii morale. Or, în fond, orice morală tinde — prin însăşi esenţa ei — să reglementeze convieţuirea socială, să introducă pe individ într-un sistem de relaţii proprii respectivei societăţi. Puterea de atracţie a normelor morale este anihilată în societăţile bazate pe exploatare de adevăratul aspect al relaţiilor sociale. Împăcarea cu relaţiile sociale, aşa cum sînt ele în societatea bazată pe exploatare, adaptarea la viaţa morală proprie acestei societăţi şi caracterizată prin compromisuri, înseamnă, implicit, demascarea făţărniciei preceptelor morale. În climatul moral generat de manifestările unei clase exploatatoare, actul moral (care presupune — în principiu — concordanţa dintre norme şi conduită) este expresia conflictului ireductibil dintre vorbă şi faptă. Iar în ceea ce priveşte educaţia morală, apare evident că, tocmai din motivele arătate mai sus, aceasta este obligată să se reducă la vorbe. Conducerea premeditată a celui educat spre traducerea vorbelor în fapte înseamnă inevitabila dezvăluire a falsităţii principiilor morale.

Este evident că atîta vreme cît educaţia morală nu pune în centrul influenţelor pe care le presupune exercitarea unor acţiuni morale (şi profilul moral se exprimă numai prin acţiune, prin modul în care omul rezolvă, concret, problemele pe care le ridică convieţuirea socială), nu poate fi vorba de determinarea — la cel educat — a unei conduite orientate cu adevărat de norme morale. În condiţiile educării de pe poziţiile moralei unei clase exploatatoare poate fi vorba cel mult fie de impunerea prin silnicie a unei comportări (Herbart), fie de adaptarea la cerinţele vieţii prin mimetism (behaviorism, pragmatism).

Cînd este vorba însă de socialism şi de morala comunistă, dovada adoptării de către individ a unei anumite ţinute morale este dată, în ultimă analiză, tocmai de concordanţa dintre principiile moralei comuniste — devenite convingeri ale lui — şi conduita sa morală.

De aceea, un principiu fundamental al educaţiei morale este tocmai acela care exprimă necesitatea îmbinării, în procesul formării profilului moral al omului, a vorbei cu fapte. Ne referim la *principiul caracterului*

activ al educației morale, în virtutea căruia clasificarea deplină a noțiunilor morale, transformarea lor în convingeri, prin angajarea tuturor componentelor personalității, formarea trăsăturilor morale specifice constructorului socialismului, se realizează în mod desăvîrșit tocmai în acțiunile celui educat, orientate de normele moralei comuniste.

Pentru realizarea consecventă a caracterului activ al educației morale capătă o importanță decisivă și un alt principiu al educației comuniste: *educația prin colectiv*. Încadrarea timpurie a copilului într-o viață și activitate de colectiv înseamnă de fapt a-l pune în fața unor cerințe ale mediului ambiant de natură să-l solicite într-un mod specific. În procesul reacțiilor prin care răspunde acestor solicitări — și copilul este desigur ajutat de influența educativă care se exercită asupra lui ca să răspundă într-un mod cît mai adecvat — se formează însușirile pe care le dorim.

În climatul general de existență a unui colectiv, cel educat se familiarizează cu condițiile de viață, cu un sistem de relații sociale firești. Caracterul acesta de firesc va deveni cu atît mai accentuat, cu cît pe măsura creșterii posibilităților sale de a înțelege și de a-și însuși principiile moralei comuniste, acestea devin o forță călăuzitoare a conduitei sale.

Prin aceasta nu vrem să spunem că încadrarea în relațiile pe care le presupune un colectiv socialist se face lin, în afara oricăror conflicte. Dimpotrivă, în procesul dezvoltării, al maturizării unui colectiv de elevi, însuși colectivul este obiect al muncii educative desfășurate de pedagogi. Unele dintre cerințele puse în fața membrilor colectivului nu le apar de la început tuturor ca firești. Aceasta, în primul rînd, fiindcă o anumită inerție, anumite stereotipuri stau în calea adoptării unor noi atitudini. Dar, cum bine se știe, cerințele noi sînt puse, în condițiile educației în spiritul moralei comuniste, atunci cînd există în mod obiectiv, la cei educați, posibilitatea de a le înțelege. Punerea noilor cerințe este însoțită de o instruire morală corespunzătoare, în virtutea căreia elevii își lărgesc noțiunile morale, pătrund mai adînc în esența principiilor morale.

Educația în spiritul moralei comuniste nu pune preț pe un asemenea rezultat al influenței educative care constă în supunerea oarbă a unui elev la anumite cerințe.

Eficiența unei acțiuni educative este condiționată, din momentul în care lucrul este în mod obiectiv posibil, de caracterul conștient al comportării morale corespunzătoare. Or, tocmai în adoptarea de către cel educat a acestei atitudini conștiente rezidă participarea sa ca subiect, în sensul cel mai propriu, la procesul formării profilului său moral. Dar desăvîrșirea la niveluri din ce în ce mai înalte a acestui proces presupune de fiecare dată rezolvarea unor conflicte interne. Intervine, cum spuneam, inerția, mai intervine și faptul că însăși clarificarea mai deplină a cerinței morale urmărite prin instruirea morală întîmpină uneori dificultăți. Cu cît elevul este mai mare, cu atît îi vine uneori mai greu să renunțe la unele „convingeri" care — în lumina lămuririlor pe care le capătă — urmează a fi corectate sau chiar abandonate.

Să nu uităm apoi că elevul nu trăieşte numai în mediul şcolar. Experienţa unui elev, dată de calitatea de membru al unei familii sau de relaţiile stabilite cu prietenii săi, nu favorizează întotdeauna procesul de însuşire a normelor morale, aşa cum sînt ele prezentate de influenţa educativă a şcolii.

Dacă este evident că fără rezolvarea unor asemenea conflicte nu se cristalizează caracterul pe deplin conştient al participării elevului la propria sa formare, este de presupus că dificultăţile care sînt încă înregistrate în munca de educaţie morală trebuie căutate tocmai în faptul că nu întotdeauna educatorii iau în considerare asemenea conflicte despre care vorbeam. Cîtă vreme ele dăinuie — cu atît mai mult cu cît acţiunea educativă care-l vizează pe elev ca obiect le neglijează — nu se poate conta pe o adeziune conştientă a elevului. Ca să fie adus în situaţia de subiect al educaţiei, este necesar, deci, în primul rînd, ca elevul să fie condus spre conştientizarea conflictului. Iar după aceea se impun acţiuni care să-l ajute la rezolvarea acestuia.

Ni se pare că principalul — în ce priveşte raportul dintre influenţa educativă (adică aceea care-l vizează pe elev ca obiect al educaţiei) şi autoeducaţie (proces care priveşte prin excelenţă pe elev ca subiect al educaţiei) — trebuie căutat tocmai în acţiunile educatorului menite să conştientizeze la elev laturile conflictelor implicate în procesul dezvoltării. Prin mobilizarea resurselor proprii ale elevului, îl ajutăm să poată de fapt lupta el însuşi pentru rezolvarea lor, atingînd astfel o etapă nouă în procesul dezvoltării lui continue.

★

Prin obiectivele pe care le urmăreşte, educaţia estetică presupune, ca o condiţie fundamentală ce ţine de esenţa fenomenului, angajarea celui educat ca subiect al acestui proces.

Dezvoltarea receptivităţii estetice este condiţionată de măsura în care elevul „trăieşte" emoţia, trece prin prisma personalităţii sale imaginile artistice, universul artistic al operei.

Cît despre dezvoltarea spiritului creator (care practic se identifică cu participarea activă a subiectului), tocmai aceasta justifică importanţa deosebită a educaţiei estetice în ansamblul educaţiei comuniste, ca fiind menită să activizeze şi să contureze valenţele creatoare ale personalităţii.

Prezenţa elevului ca subiect în educaţia estetică este atît de evidentă, încît, uneori, în pedagogia burgheză contemporană apare tendinţa de a o absolutiza. Exponenţii acestei orientări văd în manifestările de creaţie artistică ale copiilor expresia a ceea ce este diferenţiat în personalitatea fiecărui copil. „Virtualitatea copilului — spune M. Debesse — tinde să se exprime în creaţia sa artistică" [6]. Totodată, ei găsesc

[6] I. Wojnar, *Esthétique et pédagogie*, P.U.F., Paris, 1963, p. 163.

în aceste creații ale copiilor expresia unei inventivități exuberante la o anumită vîrstă. Tocmai de aceea ei consideră că educația artistică trebuie să fie mai ales o educație a spontaneității creatoare a copilului, cu totul ferită de orice influență a adultului, acesta avînd un rol deformant și inhibitor.

Este interesant de remarcat însă că, chiar reprezentanții unui asemenea punct de vedere sînt obligați să constate neproductivitatea acestei orientări, sub raportul dezvoltării ulterioare a spiritului creator al copiilor. Astfel, J. Piaget constată că, la o vîrstă mai mică, copilul pare mai înzestrat pentru o activitate artistică decît la una mai mare. Se vorbește chiar despre o criză a inventivității și a posibilităților creatoare ale copiilor, care ar corespunde dezvoltării — o dată cu trecerea la adolescență — lucidității, a spiritului critic.

Este evident, însă, că ignorarea totală a eficienței influenței educative — chiar pe planul creației — nu poate să ducă decît la înregistrarea unor manifestări întîmplătoare, nesemnificative în perspectiva unei educații estetice de masă. În concepția noastră, activizarea elevului ca subiect, în procesul educației estetice, presupune cu necesitate și dirijarea activității creatoare a acestuia, ca o condiție sine qua non a eficienței scontate. Numai în măsura în care, în calitate de subiect, elevul este considerat și ca obiect, numai în măsura în care creația sa este studiată în specificitatea ei, în vederea stimulării și dirijării ei în conformitate cu anumite obiective, se poate vorbi de o reală educare a spiritului creator. Tot astfel și dezvoltarea la elevi a receptivității artistice implică orientarea pe care o aduce contactul multilateral și bine dirijat cu cultura artistică.

Pentru ca să se realizeze o autentică trăire estetică, se impune necesitatea ca elevul să recepteze senzorial, afectiv și cognitiv lumea de imagini a operei, s-o filtreze prin propria sa personalitate, răspunzînd la solicitările acesteia cu propria sa afectivitate și experiență de viață, cu bogăția propriilor sale trăiri, ca și a culturii sale artistice. Dar acest lucru nu se produce de la sine, ci este condiționat de modul în care predă profesorul. De pildă, o asemenea predare a literaturii care se reduce la scoaterea ideilor principale, sau la formularea temei operei, sau la repovestirea prozaică a conținutului ei, nu contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice, a imaginației creatoare a elevului, a gustului său artistic.

Se știe că sporirea informației, a culturii artistice a elevului condiționează posibilitatea unei receptivități estetice mereu mai intense. Dar și aci intervenția educatorului poate avea un efect sau altul. Dacă acesta face din instruirea artistică un scop în sine (acumularea de date privind biografia artistului, de noțiuni tehnice etc.), atunci el poate obține uneori un rezultat contrar celui scontat. În locul adîncirii capacității de sesizare a specificului fiecărei opere, elevul va căuta aplicarea, de pe poziții străine unei autentice emoții estetice, a acestor cunoștințe. Asemenea exerciții nu contribuie la îndrăgirea contactului cu arta, ci dimpotrivă.

Dacă însă profesorul foloseşte instrumentarul documentar tocmai pentru a releva specificul măiestriei artistice a unui creator, informarea îşi îndeplineşte rolul pe planul sensibilizării estetice a elevului. Cultura artistică a elevului îşi va arăta valoarea numai în măsura în care el va ajunge s-o folosească independent, în satisfacerea unor cerinţe de ordin estetic, intime în cel mai înalt grad. Cu alte cuvinte, el operează şi cu aceste cunoştinţe, în mod diferenţiat, în calitate de subiect al formării sale pe acest plan. În asemenea condiţii, cunoştinţele sale ajung să se contureze mai precis şi să se adîncească, ducînd spre ceea ce este cu adevărat o formaţie estetică (implicînd receptivitate, gust sigur, spirit creator etc.).

Cum spuneam, problema centrală în educaţia estetică este dezvoltarea aptitudinilor creatoare ale elevilor. Dar şi în această direcţie îşi face loc uneori o înţelegere nu tocmai corectă a lucrurilor. Mai dăinuie în practică ideea că numai în măsura în care descoperim la elevi aptitudini artistice deosebite trebuie să ne preocupăm de ei în perspectiva dezvoltării posibilităţilor lor creatoare. Or, concepţiile ştiinţifice moderne postulează existenţa posibilităţilor creatoare la orice individ normal, chiar dacă nu a făcut dovada unor aptitudini artistice deosebite. În virtutea acestei realităţi, procesul educativ urmează să vizeze nu atît aptitudinile deosebite, ci pe acelea cu caracter oarecum general şi care-şi găsesc o largă valorificare ulterioară în existenţa şi în munca oricărui individ. Ne gîndim la imaginaţia creatoare, la capacitatea de a recepţiona cu sensibilitate bogăţia de impresii înconjurătoare, la posibilitatea de a se exprima într-un mod personal în scris, oral şi prin alte forme de expresie.

Pentru a da viaţă, în cazul oricărui individ, acestor virtualităţi în domeniul creaţiei, pot fi utilizate într-o măsură mai mare disciplinele artistice care se predau în şcoala de cultură generală şi mai ales unele activităţi ce ţin de aceste discipline. Sînt, de pildă, folosite încă prea puţin, în acest sens, posibilităţile pe care le oferă compunerile, pentru a-i stimula pe elevi să observe, să se exprime, să-şi valorifice experienţa de viaţă şi uneori s-o corecteze. Folosim, de asemenea, prea puţin, lecţiile de desen şi de muzică pentru a dezvolta sensibilitatea la detaliile şi nuanţele abia perceptibile, la expresia sugestivă, interesul şi dragostea pentru artă, mai ales la elevii consideraţi puţin înzestraţi în această direcţie.

Acestea, ca şi alte manifestări ale elevului pe care procesul educaţiei estetice le presupune, permit maxima activizare a celui educat ca subiect şi o cu atît mai eficientă stimulare a receptivităţii şi a spiritului creator, cu cît este mai prezentă şi mai diferenţiată intervenţia diriguitoare a profesorului.

★

Ni se pare că, la capătul acestor consideraţii, se impun următoarele constatări.

Dacă dezvoltarea individului presupune automişcarea internă generată de ivirea şi de rezolvarea unor contradicţii legate de necesi-

tatea de a reacționa în mod adecvat la cerințele mediului, apare evident că participarea elevului — ca subiect — la propria sa dezvoltare are un caracter legic.

Totodată, se impune necesitatea orientării reacțiilor elevului prin influența educativă pentru ca, în procesul activității sale, acesta să se dezvolte în sensul indicat de scopurile educației comuniste.

Fiindcă participarea elevului ca subiect este condiționată, în mod fundamental, în specificitatea ei, de natura activității în care este angajat ca obiect al educației, am încercat să surprindem aspecte ale acestei specificități, așa cum se conturează ele în cadrul diferitelor laturi ale educației comuniste.

Ne-am propus astfel să relevăm că, atunci cînd este vorba despre procesul de învățămînt și de implicațiile lui pe planul instruirii și educării intelectuale a elevului, raportul obiect-subiect este expresia însăși a unității procesului bilateral : predare-învățare. A merge pe linia esenței acestui proces înseamnă a nu rupe nici un moment echilibrul componentelor care-i conferă procesului de învățămînt caracterul bilateral. Aceasta înseamnă a nu substitui niciodată efortul elevului prin intervențiile profesorului, pe de o parte, și a nu lipsi niciodată pe elev de îndrumarea profesorului, pe de altă parte.

A reieșit — credem — că și în condițiile folosirii unor procedee metodice clasice există largi posibilități pentru activizarea la maximum a elevilor, activizare a cărei esență este dată de antrenarea acestora în procesul de cunoaștere de pe poziții investigatoare și nu constatatoare.

Este vorba, totodată, de a găsi modalitățile de intervenție cu valoare educativă, chiar în structurarea componentelor automatizate pe care pătrunderea ciberneticii în procesul de învățămînt le implică.

Cînd ne-am referit la educația morală, a fost în intenția noastră să punem în evidență faptul că actul moral fiind, în esența sa, unul de angajare a individului sub raportul tuturor componentelor personalității (cognitivă, motivațională și regulatorie), educația morală trebuie cu necesitate să antreneze pe elev într-o activitate care să-l angajeze sub același raport. Aceasta se realizează în condiții optime prin integrarea elevului într-un asemenea cadru de existență care să prilejuiască confruntarea permanentă a conduitei sale cu normele moralei comuniste, ajungînd să vadă în aceste norme motive interne de acțiune.

Colectivul socialist și implicit educația prin colectiv constituie condiția fundamentală a realizării unității obiect-subiect în procesul educației morale. Dar nici acest principiu al educației prin colectiv nu trebuie fetișizat, nu trebuie transformat într-un panaceu universal. A-l lua în considerare cu maximă eficiență, înseamnă a-l vedea în interdependență cu tratarea individuală a elevilor, adică a ține seama de situațiile conflictuale a căror lichidare presupune conștientizarea lor pentru elevi.

Importanța calității de subiect a elevului nu poate fi pusă în discuție cînd este vorba despre educația estetică. Trebuie însă combătută tendința de a o absolutiza, ceea ce ar duce practic la cultul spontaneității oarbe, la supralicitarea hazardului inspirației, frînînd căile educației pe această linie.

Dacă intervenţiile profesorului sînt în mod obiectiv necesare, rămîne să se acorde maximum de atenţie naturii acestor intervenţii. Ele trebuie să dirijeze, fără să frîneze, fără să altereze. Socotim că în acest caz condiţia de bază a unei dirijări eficiente este caracterul ei diferenţiat de la elev la elev.

De altfel, ca o concluzie de ansamblu, ni se pare că se impune necesitatea unei mai atente diferenţieri a muncii de educare, atît sub raportul personalităţii elevilor, cît şi sub raportul vîrstelor, precum şi al laturilor educaţiei comuniste. Numai în felul acesta poate fi satisfăcută cerinţa de a-i antrena pe elevi la propria lor dezvoltare, cu o participare din ce în ce mai activă şi conştientă pe măsură ce cresc, participare care să culmineze cu autoeducaţia.

УЧАЩИЙСЯ КАК ПРЕДМЕТ И СУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

В первой части статьи некоторые соображения историческоко характера иллюстрируют положение о том, что в развитии педагогической мысли часто проявлялась тенденция подойти к учащемуся (к ребенку) односторонне — либо как к предмету воспитательного влияния, либо как к субъекту своего собственного формирования.

Развивая мысль о том, что учащийся является, в действительности, одновременно предметом и субъектом воспитания, авторы анализируют взаимодействие воспитательного влияния, с одной стороны, и специфических реакций учащегося, с другой. Обсуждая учебно-воспитательную работу, авторы подчеркивают, что воспитательное влияние является по настоящему эффективным только тогда, когда оно ведет учащегося к активному участию в процессе своего собственного формирования. Конечно, это активное участие является в зависимости от специфики воспитательного процесса, от происходивших психических процессов, от уровня развития воспитаемых. Эта специфика анализируется автором в разных моментах учебно-воспитательного процесса; приводятся также некоторые методические указания, вытекающие из вышеуказанных положений.

L'ÉLÈVE COMME OBJET ET SUJET DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

Dans l'introduction de l'article, les auteurs présentent quelques considérations d'ordre historique destinées à rappeler et à illustrer le fait qu'au cours du développement de la pensée pédagogique, on a souvent manifesté la tendance à regarder l'enfant d'une manière unilatérale, soit comme objet de l'influence éducative, soit comme sujet de sa propre formation.

Ensuite, les auteurs développent, conformément au principe du déterminisme dans son acception matérialiste-dialectique, l'idée que l'élève est en réalité, concomitamment, objet et sujet de l'éducation et ils étudient, de ce point de vue, l'interaction entre l'influence éducative et les réactions spécifiques de l'élève, déterminées par sa nature.

Chaque fois que l'on parle du travail instructif-éducatif, on insiste sur ce que l'influence éducative est vraiment efficace seulement lorsqu'elle conduit l'élève à la situation de participer activement à sa propre formation. Evidemment, cette participa-

tion active se présente en des sens et à des degrés différents, en fonction du spécifique du processus éducatif qui l'implique, des processus psychologiques qu'elle engage et du niveau du développement de ceux que l'on éduque. L'article cherche à mettre en évidence ces caractères spécifiques dans différents aspects de l'instruction et de l'éducation et donne certaines indications méthodiques qui en dérivent.

THE PUPIL AS THE OBJECT AND SUBJECT OF EDUCATION

(Abstract)

A few historical references in the Introduction of the article show that there has been a tendency in the development of pedagogical thinking to regard the pupil either as the object of educational factors, or as the subject of his own development.

Enlarging upon the deterministic idea of Marxism-Leninism that, in reality, the pupil is concurrently both the subject and object of education, the authors trace the interaction of educational influences and a pupil's typical reactions. Whenever reference is made to the instructional educational work, there is emphasis laid on the fact that education is only efficient when it can make the pupil take an active part in his own formation; of course, there are various degrees of active participation, all dependent upon a given educational process, the psychological processes involved, and the pupil's level of development.

CONSTITUIREA IDEALULUI DE VIAȚĂ LA ADOLESCENȚI

P. BĂRBULESCU, A. CAZACU, A. VASILESCU
Institutul de științe pedagogice

Partidul nostru educă masele în spiritul comunismului științific, făcîndu-le să înțeleagă semnificația adîncă a desfășurării evenimentelor contemporane, antrenîndu-le în avîntul construcției socialiste. Munca educativă în rîndurile tineretului, în rîndul maselor muncitoare, în general, urmărește ca în activitatea fiecărui colectiv ideile comuniste să se unească în mod organic cu faptele acestuia.

De-a lungul veacurilor s-au născut visuri înaintate despre zămislirea unei societăți fără exploatatori și exploatați, fără bogați și săraci, societate în care oamenii să trăiască în pace și în prietenie. Aceste visuri au putut însă deveni realitate numai în condițiile apariției pe arena istoriei a clasei muncitoare, a partidelor comuniste și muncitorești, înarmate cu învățătura înaintată a lui Marx, Engels, Lenin.

Caracterizînd țelurile înalte ale mișcării comuniste, V. I. Lenin sublinia adesea însemnătatea imensă a idealului comunist. Pentru ca acesta să devină parte organică din concepția despre lume a fiecărui om al muncii este necesar — sublinia el — să arătăm maselor *„idealul nostru democrat și socialist în toată măreția și în toată splendoarea lui"* [1].

Idealul comunist este cel mai înalt și cel mai uman dintre toate idealurile formulate în decursul existenței omenirii, pentru că în centrul său se află preocuparea pentru binele societății în general și al fiecărui individ în parte, preocuparea pentru dezvoltarea nestingherită, multilaterală a personalității umane, aceasta constituind o condiție esențială în înfăptuirea noii orînduiri în ansamblul său.

Ideile înaintate ale comuniștilor, ale clasei muncitoare, au devenit în zilele noastre țeluri scumpe pentru întregul popor. Construcția socialismului în țara noastră a impus, ca o sarcină de o importanță excepțională, pe aceea de a face din toți membrii societății oameni conștienți, luptători activi și devotați. Revoluția în conștiința oamenilor este cea mai complicată dintre toate revoluțiile și de aceea este necesară o

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 9, E.S.P.L.P., 1955, p. 97.

acțiune complexă și continuă pentru educarea și formarea omului nou. În documentele de partid se subliniază adesea necesitatea întăririi continue a muncii politice-educative în rîndurile tineretului, ale tuturor oamenilor muncii, ale întregului popor.

Organele și organizațiile de partid, arată tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej, trebuie să acorde o deosebită atenție *„muncii politice-educative în rîndurile tineretului nostru, îndrumării permanente a organizațiilor de U.T.M., de pionieri, a asociațiilor studențești pentru a asigura desfășurarea de către acestea a unei activități bogate în conținut, vii, atrăgătoare, corespunzătoare necesităților construcției socialiste, cerințelor specifice vîrstei și preocupărilor tineretului"* [2].

Ceea ce caracterizează orînduirea socialistă este nu numai faptul că a dat tineretului cele mai înaintate idealuri ale epocii noastre, dar și faptul că a creat condițiile necesare înfăptuirii celor mai înaripate visuri ale acestuia. De aceea, ideologii burghezi sînt speriați de forța de atracție mereu crescîndă a ideilor comuniste.

Înțelegînd tot mai mult conținutul inuman al ideologiei burgheze, tineretul, oamenii muncii din lumea întreagă, recunosc în principiile moralei comuniste — idealurile cele mai înaintate ale omenirii. De aceea, în presa burgheză se pot găsi adesea afirmații îngrijorătoare, prin care se dă „semnalul de alarmă" că în ideologia anticomunistă nu se găsesc idei care să poată stăvili forța de atracție mereu crescîndă a comunismului.

Clasicii marxism-leninismului au acordat întotdeauna o atenție deosebită educării tineretului în spiritul comunismului. Ei au dat o înaltă apreciere entuziasmului, capacității de dăruire, receptivității deosebite a tineretului față de idealurile revoluționare. Apreciind aceste mari calități ale tineretului, Lenin obișnuia să citeze cuvintele lui Engels : „Noi sîntem partidul viitorului, iar viitorul aparține tineretului. Noi sîntem partidul înnoirii, iar tineretul e întotdeauna mai dispus să urmeze pe adepții înnoirii. Noi sîntem partidul luptei pline de abnegație împotriva vechiului putregai, iar tineretul va porni întotdeauna primul pe calea luptei plină de abnegație". De aceea, conchidea Lenin ...*„Noi vom fi întotdeauna partidul tineretului clasei muncitoare"* [3].

Urmărind cu fidelitate aceste indicații ale făuritorilor marxism-leninismului cu privire la tineret, chiar de la înființarea sa, Partidul Comunist din România și-a îndreptat atenția spre organizarea și educarea revoluționară a tineretului.

De-a lungul întregii sale existențe, U.T.C. a participat cu abnegație și elan, sub conducerea partidului, la toate bătăliile pentru libertate și drepturi omenești, înscriind în această luptă pagini de glorie, cîștigîndu-și dragostea tineretului, prețuirea clasei muncitoare, a întregului nostru popor.

---

[2] Gheorghe Gheorghiu-Dej, *Cuvîntare rostită la Conferința organizației de partid a orașului București*, Editura politică, 1964, p. 23.

[3] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 14, Editura politică, București, 1963, p. 166.

În anii construcției socialiste, lupta tineretului din țara noastră pentru făurirea unei vieți noi s-a contopit — pe întreg cuprinsul patriei — într-un mare fluviu înnoitor. Pe drept cuvînt, Uniunea Tineretului Muncitor, care cuprinde masele largi de tineri — muncitori, țărani, elevi, studenți și intelectuali — este rezerva Partidului Muncitoresc Român, ajutorul său în educarea comunistă a tineretului și în întreaga construcție economică și de stat.

Învățătura marxist-leninistă ne arată că socialismul trebuie construit cu eforturi deosebite, ideile cele mai înaintate ale comunismului devenind o forță materială numai prin cuprinderea maselor celor mai largi de oameni ai muncii — tineri sau vîrstnici. De aceea, procesul formării idealului la adolescenți, etapă deosebit de importantă în formarea idealului înaintat al omului zilelor noastre, merită o atenție deosebită atît din partea școlii, cît și a organizațiilor de tineret. Acest proces necesită deci să fie cercetat temeinic și din punct de vedere pedagogic. Deoarece în problema formării idealului de viață la adolescenți, cercetările sînt incipiente, pornind de la considerentul că înțelegerea în complexitatea lor a idealurilor comuniste, că împletirea strînsă a idealului personal cu cel general al construcției socialiste constituie trăsături importante în formarea profilului moral-politic al elevilor, ne-am propus ca în cercetările întreprinse de noi, pe această temă mai largă, să urmărim și unele aspecte privind formarea idealurilor la adolescenți. De asemenea, ne-am propus să dezvăluim modalități de accelerare a procesului de dezvoltare a conștiinței tineretului privind rolul său deosebit de important în înfăptuirea noii orînduiri sociale. În abordarea acestei teme s-a pornit de la aprecierea că școala și organizațiile de tineret aduc o contribuție deosebit de importantă în definirea sensului vieții la elevi, precum și în formarea idealului lor de viață.

De asemenea, s-a avut în vedere faptul că în formarea personalității umane nu trebuie să ne limităm numai la dezvoltarea aptitudinilor fizice și spirituale, ci să urmărim în procesul educativ și formarea unei concepții științifice despre lume, în scopul înțelegerii juste a sensului vieții, pentru a face din fiecare tînăr un participant înflăcărat la construirea noii orînduiri sociale.

★

Întrucît, prin finalitatea sa, idealul de viață exprimă tendința obiectivă a omului de a-și preciza funcția, ca individ, într-un context social determinat, procesul constituirii sale îi angrenează întreaga personalitate. Este evident, deci, că educarea idealurilor nu reprezintă un filon independent, ci un element de sistem al muncii educative ; idealul de viață ne apare ca o rezultantă sui-generis a întregului proces instructiv-educativ.

Implicat în multilateralitate — ca scop al educației comuniste — idealul are el însuși determinări multiple, se manifestă într-o varietate tipologică largă și complexă. În rîndul tipurilor de ideal, idealul de viață are o sferă întinsă, în conținutul său exprimîndu-se pe un plan amplu

cerințele adeziunii individului din societatea noastră la procesul revoluționar, formarea motivelor subiective ale participării active la construcția socialismului.

La vîrsta adolescenței toate aceste aspecte se realizează într-un mod specific, determinat nu numai de particularitățile vîrstei, ci și de particularitățile acțiunii educative asupra elevilor. Prin poziția lor socială, elevii se află într-un proces de pregătire în vederea activității social-utile viitoare. La vîrsta școlară mare, calitatea de elev se conștientizează într-un ritm intens, școala și organizația U.T.M. fiind factorii principali care asigură procesului respectiv o bază motivațională înaltă. Asistăm la consolidarea acelor trăsături care se implică în conștiința de sine a adolescentului, în forma ei cognitivă, emoțională și volițională. Devenind conștient de sine ca individ, adolescentul este orientat în primul rînd spre considerarea sa ca subiect al unei anumite activități sociale, care implică răspunderi majore. În acest cadru, constituirea idealului de viață este o consecință firească. Acest ideal se integrează organic profilului moral al adolescentului, tendinței acestuia de a se afirma ca individ util colectivului din care face parte. Pe această linie, „adolescentul tinde să dobîndească un fel de autonomie în cadrul vieții sale de familie, al educației primite, o autonomie a comportamentului care-i permite să-și ia responsabilități personale, să se conducă pe sine însuși fără a recurge mereu la tutelă sau la părerea adulților..." [4].

Cunoașterea acestei particularități a adolescenților este foarte importantă în orientarea și în desfășurarea muncii educative. Canalizată bine, dorința de autoafirmare a adolescenților constituie o însemnată pîrghie a constituirii idealului de viață. În acest sens, este necesară educarea elevilor astfel, încît ei să devină conștienți de faptul că au posibilitatea de a-și determina viitorul, de a-l influența prin muncă personală. Transformarea acestei perspective în stimul al autoafirmării asigură o eficientă directivare a personalității în formare a elevului.

În legătură cu aceasta avem în vedere și un alt aspect. Adolescența aduce cu sine o sporire considerabilă a posibilităților elevilor de a discerne, de a evalua cît mai just actele morale ale lor și ale celor cu care vin în contact. În raza judecăților de valoare apar tot mai pregnant *motivele actelor morale*, pe care — de regulă — ei le raportează experienței lor personale. Dacă această experiență le-a permis momente în care motivele sociale și-au subordonat pe cele personale, și ei devin conștienți de această realitate, apare și se manifestă evident o deosebită *satisfacție morală*, element afectiv indispensabil constituirii încrederii în idealul format.

Idealul de viață se formează atît sub influența procesului instructiv-educativ, cît și pe un plan de influențe care angrenează factori de ordin sociologic — sub influența idealului dominant din societatea socialistă [5].

---

[4] J. Favez-Boutonier, *L'adolescente contemporaine*, în „Vers l'éducation nouvelle", nr. 180, mars 1964, p. 2.

[5] Vezi Steliana Năstăsescu, *Necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1964.

În privința rolului școlii, avem în primul rînd în vedere interferența de conținut a idealului de viață cu bazele concepției științifice despre lume. Sensul conștient al vieții se formează la adolescenți în strînsă legătură cu concepția lor despre lume. Dorința de a se defini pe sine în colectivitate, *năzuința adolescentului de a se afirma ca valoare* îi solicită în mod necesar nu numai efortul de autocunoaștere, ci și pe cel de apreciere a realității înconjurătoare. Procesul de învățămînt este, în acest sens, factorul principal care îi ajută pe elevi să înțeleagă în mod științific realitățile sociale, să descopere în acestea cerințele obiective pe care societatea noastră le pune în fața membrilor săi.

Pe măsura acumulării experienței de viață, aceste cerințe se interiorizează, devin stimuli ai actelor de comportare. Adolescentul nu se mulțumește însă numai cu argumente de ordin teoretic. El caută corespondențe între cele învățate și realitate, își pune problema autenticității cunoștințelor ce-i sînt transmise. Este necesar, așadar, ca însăși experiența sa de viață să fie susținut organizată și amplificată continuu. În satisfacerea acestui deziderat, școala are un sprijin substanțial din partea organizației U.T.M. Activitățile extrașcolare organizate de școală sînt necesare, dar nu și suficiente pentru acoperirea întregii sfere a procesului directivării experienței de viață a elevilor. Este nevoie, mai ales în privința formării idealului de viață, de antrenarea elevilor în acțiuni cu finalitate social-politică. Munca obștească în cadrul organizației este un mijloc principal în acest sens.

Activitățile politice-educative desfășurate de organizațiile U.T.M. din școală au o eficiență sporită, dacă urmăresc nu numai afirmarea unui complex de cerințe în fața elevilor, ci și influențarea acestora pe linia înțelegerii clare a calității de elev, pe linia formării motivelor conduitei moral-politice. La unii elevi idealul de viață se manifestă ca o cerință vagă, imprecisă. Sînt elevi care afirmă că năzuiesc spre ceva, dar nu sînt în stare să precizeze în ce constă acel „ceva", care este conținutul său. Prevenirea sau — după caz — eliminarea unor astfel de situații impune muncii politice-educative cerința de a-i ajuta pe elevi să vadă *funcția politică a idealului de viață în societatea noastră*, semnificația politică a străduinței de a înfăptui acest ideal. Uneori cerințele puse în fața elevilor sînt insuficient motivate, alteori sînt motivate într-un mod forțat. În ambele situații ele nu au ecou în conștiința elevilor, le rămîn exterioare. Greșeala provine, în primul rînd, de la faptul că asemenea cerințe sînt exprimate în afara unei argumentări faptice, în afara experienței de viață a celor cărora le sînt adresate. Productivitatea muncii educative este în acest fel scăzută, întrucît este omis un factor esențial al constituirii sale.

Așa cum arătam mai înainte, idealul de viață se formează sub influența imperativelor idealului dominant în societatea noastră. Școala nu este o instituție închisă, ci o instituție integrată organic realității noastre sociale, mediului nou, socialist. Între școală și acest mediu se produce permanent un transfer de influențe al căror efect se reflectă în mod necesar și asupra obiectivelor și sarcinilor muncii educative. De

aceea, este nevoie ca procesul educativ să se bazeze și pe valorificarea „momentelor" educative care apar implicit în sistemul de relații sociale ale elevilor, să desprindă din specificul mediului de viață al acestora noul, formele multiple de manifestare a ideologiei marxist-leniniste, prin politica științifică a partidului nostru. Datele acumulate de noi în urmărirea evoluției unor colective de elevi, precum și rezultatele anchetei noastre întreprinse în rîndul a 286 de elevi din clasele a X-a și a XI-a * ne-au relevat o serie de aspecte interesante privind specificul idealului ca latură a vieții spirituale a adolescenților. Astfel, 94,34% dintre elevi răspund că idealul reprezintă pentru ei o problemă pe care încearcă să și-o clarifice cît mai bine. Este semnificativ faptul că, deși elevii nu reușesc să înțeleagă idealul în ansamblul său, ca problemă de viață, văzînd de regulă numai anumite aspecte ale sale legate, de cele mai multe ori, de experiența lor de viață, *finalitatea gîndurilor lor de viitor* se exprimă astfel :

a) 36,50% doresc să contribuie la realizarea unor interese sociale largi ;
b) 48% văd scopul vieții lor într-o activitate în care să se îmbine interesele personale cu cele generale ;
c) 14,50% doresc realizarea unor interese personale.

Doar 1% dintre elevi nu au răspuns.

În privința *posibilităților de realizare a năzuințelor*, situația se prezintă astfel :

a) 91,50% exprimă optimism ;
b) 97% consideră că munca personală este calea principală a realizării visurilor de viitor.

Aceste date ne arată o situație relativ satisfăcătoare în ce privește latura finală și cea operațională a idealului. Determinarea în linii mari a sensului vieții și a mijloacelor realizării sale se constituie însă pe terenul unei insuficiente înțelegeri a conținutului idealului de viață. Generalizările sînt, în această direcție, mai limitate. În unele cazuri chiar, elevii manifestă optimism și năzuințe motivate social, fără a avea precizat idealul de viață.

Răspunsurile sînt de felul următor : „Deși nu am un ideal stabilit, cred că mi-l voi forma și împlini cu siguranță, pentru că în societatea noastră nu există nici o piedică în calea unui tînăr".

---

* Ancheta a cuprins următoarele întrebări :
1. Cum ai vrea să-ți trăiești viața și ce intenționezi să faci pentru a-ți realiza dorințele ?
2. Ți-ai pus problema idealului de viață ? Ce reprezintă el pentru tine ?
3. Crezi că îți vei putea realiza acest ideal ? De ce ?
4. Ți-ai ales un model de urmat în viață ? Ce împrejurări ți-au favorizat alegerea lui ?

Chestionarul a fost aplicat la școlile medii „V. Alecsandri" din Galați, „N. Bălcescu" din Brăila, „I. L. Caragiale" din Ploiești ; nr. 1 din Tulcea și nr. 2 din Rîmnicu-Vîlcea.

Această situație ne arată că însușirea motivelor și instrumentelor activității de către elevi se produce, în unele cazuri, independent de procesul înțelegerii lor ca elemente aderente la idealul de viață. Situația este explicabilă într-o măsură și prin faptul că în școlile în care s-a aplicat chestionarul activitățile orientate spre realizarea idealului — ca ideal conștient — dețineau o pondere mică în ansamblul muncii educative.

În unele împrejurări, neînțelegerea idealului în conținutul său poate duce la consecințe negative, concretizate la adolescent în tendința către scopuri înguste, motivate strict-personal. Fenomenul devine cu atît mai dăunător atunci cînd apar — de multe ori sub influența unor relații de prietenie greșit înțeleasă — manifestări de individualism, lipsă de preocupări majore, eschivare de la îndatoririle școlare și obștești etc.

Apare în mod evident concluzia că în afara urmăririi conștiente, a educării lor, idealurile de viață se formează la adolescenți într-un mod empiric, limitat. Chiar dacă aceștia își însușesc, pe alte traiecte ale muncii educative, un sens al vieții major, motivat, și instrumentele principale ale realizării sale, insuficienta precizare a elementelor constitutive ale idealului de viață duce, în mod obiectiv, la impreciziune în motivație și la oscilație în mînuirea mijloacelor de realizare a năzuințelor.

Analizînd conținutul idealului de viață, așa cum îl înțeleg adolescenții observăm în cele mai multe cazuri tendința acestora de a-l reduce la idealul profesional. În mare parte, faptul are o explicație obiectivă : în fond, elevii pregătindu-se în vederea alegerii unei profesiuni, își pregătesc, în același timp, și poziția lor socială. În cele mai multe din răspunsurile lor deslușim ideea că pregătirea de cultură generală din școala medie este o premisă a viitoarei specializări într-un domeniu sau altul. Acest fapt nu are în sine nimic negativ, mai ales că toate răspunsurile, fără excepție, arată că elevii vor să participe la construirea socialismului. Există însă aci posibilitatea de a rupe procesul pregătirii profesionale de cel al pregătirii morale, prin exagerare în direcția primului. Munca educativă este chemată — de aceea — ca, pornind de la constatarea că în mod firesc idealul profesional are o pondere mare în viața spirituală a adolescenților, să realizeze un astfel de sistem de cerințe și de influențe educative, care să asigure :

a) semnificația moral-politică a pregătirii elevilor pentru viitoarea profesiune ; educarea motivelor sociale înalte ale învățăturii ;

b) necesitatea formării unui orizont de viață larg, multilateral, în cadrul căruia exercitarea profesiunii viitoare să fie principalul, dar nu singurul mijloc de exprimare a adeziunii sociale ; cu alte cuvinte, educarea în liniile sale multiple a profilului moral al tînărului constructor al socialismului.

Desigur că în răspunsurile date s-au semnalat și cazuri din care reiese că elevii se străduiesc să înțeleagă idealul de viață într-o perspectivă largă. Aproximativ 20% dintre elevi arată că pentru ei idealul de viață reprezintă un mobil al integrării în colectivitate, un mijloc de dezvoltare morală și intelectuală, o cale a cultivării calităților personale etc.

Se manifestă, însă, în răspunsurile din această categorie o anume impreciziune, determinată de cuantumul insuficient de cunoștințe (și, implicit, de preocupări) ale elevilor despre ideal în genere.

Iată cîteva exemple: „Acest ideal reprezintă pentru mine viitorul meu, societatea în care voi activa și voi căuta să mă evidențiez"; „Idealul reprezintă pentru mine o cale, un drum spre realizarea visurilor"; „Idealul meu este de a munci cu toată perseverența, pentru a fi de folos oamenilor"; „Da, idealul de viață este pentru mine o încredere în societatea socialistă"; „Un om care nu are un ideal în viață, oare pentru ce mai trăiește?"; „Idealul este pentru mine totul în viață"; „Acest ideal este pentru mine gîndul de fiecare clipă, el mă preocupă și mă stăpînește permanent".

Educarea eficientă a elevilor în spiritul unor idealuri de viață înalte presupune, în mod necesar, parcurgerea unui proces cognitiv: acela al cunoașterii și însușirii de către elevi a notelor esențiale ale idealului. În procesul de învățămînt și în activitățile educative se neglijează uneori acest aspect. Fără îndoială că latura gnoseologică este necesară, dar nu și suficientă. Valoarea sa devine minimă, dacă nu se încadrează organic procesului de organizare și de directivare corespunzătoare a experienței de viață a elevilor. Asupra acestei probleme am stăruit și mai înainte. Relevăm acum și un alt aspect al său: realitatea ne arată că idealurile adolescenților se constituie pe terenul unei intense vieți afective. Experiența lor de viață presupune, așadar, să aibă atributele optimismului, să favorizeze formarea și dezvoltarea sentimentelor intelectuale și estetice etc.

În procesul de constituire a idealului la adolescenți un rol important revine *modelului de urmat în viață.*

Este cunoscut că adolescenții manifestă un interes deosebit pentru persoanele cu care vin în contact, îndeosebi pentru cele mature. Ei caută să analizeze concepțiile și atitudinile acestora, să le găsească o justificare (de regulă morală). Rezultanta acestor „investigații", manifestată în cele mai multe cazuri sub forma unor judecăți de valoare, are o puternică influență asupra elevilor înșiși. Aceștia raportează la ei calitățile sau non-calitățile celor din jur, tind spre autotransformare în lumina trăsăturilor morale pozitive descoperite. Formîndu-și o imagine cît mai precisă despre sine, adolescentul se proiectează în viitor, caută să semene cu modelele care întrunesc aprecierile sale pozitive. Dintre elevii chestionați de noi, 79% arată că și-au ales un model de urmat în viață. La majoritatea dintre aceștia modelul ales este defini-

toriu și pentru idealul în formare. Sînt interesante datele obținute în ceea ce privește tipul modelului ales. Situația este următoarea :

Modelul * / După proveniența sa / din viață — 84%
Modelul * / După proveniența sa \ din literatură — 20%
Modelul * \ După calitatea sa / individualizat — 49%
Modelul * \ După calitatea sa \ sintetic — 53,5%

Se observă ponderea covîrșitor mai mare a influenței modelelor întîlnite de elevi în viață, precum și tendința elevilor de a sintetiza într-un tip de personalitate calități aparținînd mai multor indivizi particulari.

Iată cîteva răspunsuri caracteristice : „Nu am un singur model, ci zeci, pentru că iau de la fiecare caracterele bune și le adaptez la idealul meu" ; „Modelul pe care mi l-am ales de urmat în viață este tovarășul diriginte al clasei noastre, care ne dă sfaturi și ne îndrumă ca un părinte pe calea cea bună" ; „Modelul pe care mi l-am ales este un inginer de la o întreprindere cu un înalt nivel tehnic. L-am cunoscut în timpul vacanței de vară" ; „Modele de urmat în viață sînt destule. Desigur că trebuie să le alegem pe acelea bune, pentru că din păcate sînt și unele rele. Oamenii cunoscuți de mine au ceva bun de urmat în viață și de către alții : Ei bine : acest ceva bun l-am luat eu și-l voi lua pentru a-mi forma cu caracter bun, cinstit și hotărît în viață" ; „Cred că un model de urmat pentru mine este cel al lui Gh. Țițeica, pentru că acesta a căutat să afirme țara noastră peste hotare în ce privește matematica" ; „Desigur, este frumos să-ți alegi un model în viață, o pildă demnă de urmat. Modelul meu se găsește în omul obișnuit al zilelor noastre, în omul care construiește socialismul" ; „Aș vrea să urmez în totul modelul fratelui meu mai mare, Ștefan. Este inginer fruntaș la Hunedoara și inovator. De asemenea, are o cultură generală temeinică, iubește muzica, sportul, literatura. Ceea ce mă impresionează este dragostea lui pentru meseria sa, dăruirea totală de care dă dovadă în muncă" ; „Împrejurările care mi-au favorizat alegerea modelului sînt multiple. Este colegul meu, D. B. Imi este prieten cu adevărat, îl înțeleg și mă înțelege. Ne cunoaștem din clasa I, mă ajută în preocupările mele dezinteresat și cu căldură".

Modelele alese de elevi sînt de o mare varietate. Subliniem faptul că în privința justificării alegerii unui anumit model elevii caută la acesta în primul rînd calități morale, care să le servească drept argumente ale optării. Marele număr de asemenea calități enumerate de elevi nu este însă acoperit îndeajuns de notele constitutive ale idealului declarat. Sesizarea acestei relative discordanțe ne duce din nou la concluzia că există încă o insuficientă preocupare în munca educativă pentru conștientizarea idealului de viață la adolescenți, pentru ca aceștia să-l înțeleagă în elementele sale esențiale. Ponderea relativ mare pe care o are modelul în constituirea năzuințelor și idealului adolescenților ridică în fața muncii educative problema lărgirii continue a

* Depășirile procentului de 100% se explică prin faptul că unele răspunsuri se încadrează în mai multe rubrici.

cercului de informații ale elevilor despre viața și activitatea oamenilor muncii, a folosirii intense a puterii educative a exemplului pozitiv. Este evidentă, de asemenea, necesitatea — nu o dată subliniată — a exemplului pe care trebuie să-l ofere elevilor cei mai apropiați adulți cu care vin în contact — cadrele didactice și părinții.

★

Experiența de viață acumulată de adolescent dă un conținut tot mai bogat idealului său. La această vîrstă conturarea idealului de viață devine tot mai precisă, capacitatea de sintetizare și de generalizare a adolescentului dîndu-i acestuia posibilitatea să-și revizuiască cîteodată întregul său mod de a privi viața. Evaluîndu-și cu mai mult discernămînt forțele, el le canalizează nu numai după dorințele celor maturi, ci și prin autoapreciere.

Evaluarea propriilor forțe în raport cu idealul de viață ales este confruntată de adolescent cu părerile celor mai mari, cu ale părinților îndeosebi. Motivîndu-și alegerea făcută cu privire la idealul său de viață și justificînd încrederea în atingerea țelului propus, un elev spune :

„Cred că acest ideal va fi îndeplinit ; am discutat profund pe această temă în familia mea, cu părinții și fratele meu mai mare, care este student în anul I la Facultatea de metalurgie din București și deci într-o oarecare măsură își dă și el seama dacă țelul ales de mine e corespunzător mie și capacității mele intelectuale".

Observăm, așadar, cu cît simț de răspundere privesc adolescenții problema idealului de viață. Formarea acestuia a ajuns la ei într-un stadiu de dezvoltare, cînd aprecierea de valoare a calităților de care dispun atîrnă greu în cumpăna definitivării modului lor de a-și organiza întregul sistem de viață.

Dacă pînă la această vîrstă formarea idealului de viață este înrîurită de existența unor factori exteriori, imitația deținînd un loc dintre cele mai importante, adolescentul își conturează și își precizează acum țelul său de viitor în funcție de natura potențelor de care dispune. Rezultă de aci și necesitatea intensificării muncii de educare, a sprijinului pe care trebuie să-l acordăm adolescentului în formarea idealului său de viață. Din ce în ce mai mult se simte nevoia *întăririi motivației sociale a idealului de viață* asupra căruia se orientează adolescentul. În căutările lui de a-și definitiva scopul vieții, precum și în modalitățile lui de înfăptuire (în primul rînd prin muncă), adolescentul nu poate să facă singur alegerea cea mai bună și sînt destule situații cînd greșește.

Direcțiile mai evidente în care se pot produce greșelile sînt :

a) supraevaluarea posibilităților și deci propunerea unor idealuri greu de atins în comparație cu posibilitățile de care dispune ;
b) subevaluarea propriilor calități și afirmarea pe prim plan a factorului întîmplător, dînd pe seama unor situații adiacente atingerea unui țel în viață.

Urmările unor astfel de greșeli duc la situații în care adolescentul persistă în urmărirea unui ideal de viață care nu poate fi atins. Sînt elevi care își propun ca țel de viață binele și ajutorarea oamenilor, a tovarășilor de muncă și văd ca singură modalitate de realizare a acestui ideal, de pildă, profesia de medic. Mulți ani la rînd ei își orientează întreaga activitate, toate eforturile către o asemenea profesiune, deși posibilitățile lor nu corespund, pierzînd în felul acesta ani prețioși de muncă. Sînt, de asemenea, elevi care consideră că își pot înfăptui idealul de viață, orientat în principal pe linia dorinței de a descoperi, de a inventa mereu lucruri noi, numai muncind într-o ramură industrială, ca ingineri. În momentul cînd se pune problema optării între ramura științelor realiste și cea a științelor umaniste, în clasa a X-a, unii elevi se îndreaptă către științele realiste, cu toate că posibilitățile lor nu-i îndreptățesc la o astfel de alegere. Dintre acești elevi, îndeosebi, provin cei cu situație slabă la învățătură în școală și, mai tîrziu, în facultate.

Munca educativă intensă ajută pe adolescent atît în conturarea unui ideal de viață corespunzător particularităților sale, cît și în găsirea celor mai adecvate căi de realizare a acestui ideal. Activitatea educativă desfășurată de școală, de organizația U.T.M. și de familie duce la creșterea maturității politice a elevilor. Aceasta se răsfrînge în mod favorabil asupra lor, în sensul că înțeleg tot mai profund conceptul de ideal de viață și multitudinea căilor sale de realizare. Astfel, ei ajung să pătrundă mai adînc sensul idealurilor de viață propuse și să vadă că „binele și ajutorarea oamenilor", „descoperirile și invențiile" etc. nu pot fi atinse numai prin profesiile de medic sau inginer, că tot atît de bine își pot împlini asemenea idealuri muncind în oricare alte domenii de activitate.

Activitatea educativă în rîndurile adolescenților poate îmbrăca forme diverse. Eficacitatea ei nu se obține dintr-o dată și numai ca urmare a unor acțiuni izolate. Dimpotrivă, sînt necesare acțiuni sistematice pe linia unor expuneri convingătoare, a unor convorbiri și discuții individuale, simpozioane, întîlniri cu oameni de știință și cultură, activiști din aparatul de partid și de stat, ingineri, tehnicieni și muncitori fruntași, vizite la diverse locuri de muncă. Este necesar ca acest ansamblu de acțiuni — orientat ca finalitate și pe linia formării idealului de viață — să se întindă pe întreaga perioadă a anilor de școală medie.

Numai prin acțiuni continue și bine susținute pot fi ajutați adolescenții să-și întemeieze idealuri de viață cu valoare socială imediată și de perspectivă. Asemenea idealuri dau sens bogat vieții, înaripează gînduri, descătușează și pun în valoare energii clocotitoare, specifice adolescenței.

„Ca orice om aș vrea ca viața mea să fie fericită, plină de bucurii — spunea o elevă ; dar pentru ca această dorință să-mi fie realizată trebuie ca alături de toți oamenii societății socialiste să contribui la realizarea construcției socialiste, care asigură bunăstarea și fericirea întregului popor. Dacă rezultatele mele vor contribui la înfăptuirea acestei măreți cauze, voi fi fericită, mîndră că am făcut ceva pentru

semenii mei". Eleva arăta apoi cu mult simț de răspundere și modalitățile de realizare a idealului pe care și l-a format, dovedind maturitate politică. Forța motivelor interne sub imboldul cărora își dirijează întreaga activitate pe care o desfășoară rezultă și din siguranța cu care își vede realizat idealul pe care și l-a ales. „Da, sînt sigură că îmi voi îndeplini acest ideal, afirmă ea. În primul rînd, am toate condițiile necesare create pentru a învăța temeinic, lucru principal care trebuie îndeplinit pentru ca să-mi realizez această dorință puternică. În al doilea rînd, cred că această muncă îmi va aduce satisfacții, bucurii și de aceea dorința mea de a o înfăptui este atît de puternică, încît voi lupta cu toată puterea ființei mele pentru a o îndeplini".

Acțiunea de educare a elevilor în direcția formării idealurilor lor merge atît pe linia valorificării experienței de viață dobîndită de ei pînă acum, cît și pe cea a lărgirii acestei experiențe. Pus în cît mai multe situații de viață, adolescentului i se furnizează materialul multiplu din care poate selecționa și — prin comparație și discernămînt — reține ceea ce convine mai bine conturării idealului său.

Calea formării idealului de viață nu este lină și fără ocolișuri. Dacă pînă la această vîrstă, datorită ușurinței cu care era influențat — mai ales pe bază de imitație — copilul trecea repede de la un model de urmat în viață la altul, adolescentul face cu mult discernămînt alegerea idealului și renunță cu tot atîta greutate la ceea ce și-a propus, chiar cînd sînt evidente nepotrivirile între dorințe și posibilități. De aceea, modalitățile de influențare asupra adolescentului cer mult tact și răbdare.

Paralel cu argumentarea teoretică și cu respectarea consecventă a demnității sale personale, are o mare eficacitate valorificarea situațiilor concrete de viață, din care adolescentul află acele mijloace de realizare care se potrivesc posibilităților lui. Exersarea lui în asemenea confruntări cu realitățile sociale duce treptat (dacă se evită provocarea unor stări conflictuale negative) la precizarea opticii sale asupra mijloacelor de realizare a idealului de viață. Uneori, la adolescent aceasta se leagă de existența unor situații deosebite, a unor condiții mai puțin obișnuite. Experiența altora, îndeosebi a unor oameni ale căror profesii erau considerate de adolescent prea puțin propice, dacă nu chiar insignifiante pentru țeluri mari de urmat în viață, oferă prilejuri de meditații, de reevaluare a acelor păreri considerate ca singurele veridice.

Munca tehnicianului și a inginerului agronom este privită de unii adolescenți ca insuficient de prielnică pentru realizarea unui ideal înalt de viață. Întîlnirile organizate cu regularitate la Școala medie din Zalău cu ingineri agronomi și cu președinți de cooperative agricole de producție, vizitele periodice făcute la gospodăriile agricole de stat și la cooperativele agricole de producție fruntașe constituie prilejuri deosebite pentru elevi de a înțelege frumusețea muncii în agricultură. Ei cunosc astfel domeniul larg pe care ți-l oferă acest sector economic, pentru a te dărui binelui și fericirii tovarășilor tăi, pentru a investiga și crea varietăți noi de plante, soiuri și rase de animale mai productive etc.

„Doresc să-mi petrec viața în satul meu natal. Pentru aceasta voi urma facultatea de agronomie. Ca agronom voi căuta să particip la înfrumusețarea lui, la viața de fiecare zi a oamenilor" — scria un elev. Asemenea gînduri animă o bună parte dintre elevii școlii respective.

Munca educativă desfășurată de școală și sprijinită intens de organizația U.T.M. direcționează pe adolescent în formularea acelor idealuri de viață strîns legate de nevoile sociale, pe care este dator să le slujească printr-o activitate neîntreruptă. Împlinirea oricărui ideal de viață este favorizată în socialism tocmai de condițiile create de societate, fapt înțeles de adolescent.

Din răspunsurile elevilor la chestionarul aplicat de noi rezultă că majoritatea acestora își fundamentează siguranța împlinirii idealurilor lor de viață pe existența celor mai bune condiții create de societate și pe propriile eforturi. Ca elev, adolescentul consideră în mod just învățătura ca principala sa muncă.

„Cred că prin muncă susținută voi putea ajunge la atingerea idealului meu, pentru că ne sînt asigurate toate mijloacele necesare. Trebuie doar studiul" — spunea un elev.

Modalitatea de a înțelege necesitatea pregătirii continue și temeinice prezintă, încă, la unii adolescenți, o serie de neajunsuri. Mulți dintre ei nu văd în muncă (învățătură) o preocupare continuă, ci o leagă de anumite momente mai importante din viața lor, îndeosebi de trecerea examenului de maturitate și de admiterea în învățămîntul superior. În formarea idealului de viață există anumite carențe în primii ani de școală medie. Sînt puține preocupările în această direcție din partea școlii și a organizației U.T.M. La aceasta se adaugă și neînțelegerea care persistă la o serie de elevi în legătură cu formarea idealului de viață și alegerea viitoarei lor profesiuni.

Condiționarea realizării idealului de viață numai de o anumită profesiune, care în unele cazuri nu răspunde adevăratelor posibilități ale elevului, dăunează într-o mare măsură constituirii idealului de viață. Adolescentul are încă nevoie de explicații pentru a înțelege să subordoneze profesiunea idealului de viață, și nu invers. Realizarea ca om cu țeluri majore în viață se efectuează în cadrul diferitelor îndeletniciri omenești. Drumul parcurs de eroii muncii socialiste în făurirea idealului de viață constituie un mijloc eficace de a demonstra adolescentului că în orice domeniu de activitate îți poți îndeplini idealul format, dar că în vederea atingerii a ceea ce ți-ai făurit este necesară o pregătire temeinică și continuă, perseverență în înfrîngerea greutăților. Important este să-l facem pe adolescent să înțeleagă că realizarea idealului este strîns legată de o activitate socială care — valorificîndu-i în mod optim posibilitățile de care dispune — să vină și să se manifeste în direcția cerută de progresul social.

La constituirea idealului de viață nu se ajunge fără o activitate cultural-educativă desfășurată în acest sens. Idealul de viață nu se constituie de la sine. În privința acțiunii de educare a idealurilor, nu există

forme și metode speciale care conduc la formarea sa. Idealul reprezintă finalitatea întregii munci educative desfășurate în rîndurile elevilor. Ar fi greșit să considerăm că, limitîndu-ne la introducerea unor teme pe problema idealului de viață la anumite ore de dirigenție sau la unele activități de organizație, am rezolvat o problemă atît de complexă. Numai încadrate într-un ansamblu de măsuri educative, asemenea acțiuni speciale au o deosebită eficacitate. Tot ceea ce s-a acumulat sistematic de-a lungul anilor și pe diverse căi prilejuiește, în cazurile acțiunilor speciale, o mai largă confruntare de păreri, o privire critică din partea fiecărui subiect, o scrutare a perspectivelor de viață mai apropiate sau mai îndepărtate, în vederea atingerii idealului formulat.

Se ridică însă problema : cum și cît să intervină educatorul în formarea idealului de viață la adolescent? Ajutîndu-l pe adolescent în formarea idealului său de viață și în găsirea celor mai bune căi de realizare a lui, nu intervenim prea mult în viața sa intimă? Răspunsul nu poate fi în nici un caz o rețetă. Mergînd pe linia celor susținute pînă acum, vom face încă o dată sublinierea că idealul de viață se constituie prin întreaga muncă educativă pe care o desfășoară toți factorii educativi.

Dar dacă, în general, se poate afirma că „personalitatea se construiește puțin cîte puțin, se perfectează prin retușuri succesive" [6], la vîrsta adolescenței acest proces devine mai evident. Adolescentul nu admite un amestec prea mare în rezolvarea problemelor sale de viață, mai ales cînd aceasta se face fără tact și fără a ține seama de propriile sale gînduri și preocupări. Ajutorul ce i se acordă adolescentului are nevoie de o motivare profundă și de o explicitare detaliată, pentru a-l determina la meditație și la corectare dacă este cazul. Convorbirile deschise, argumentarea susținută, fără a purta amprenta unor norme sau interdicții, determină pe adolescent să acționeze cu mai multă hotărîre.

„Nu știu cum și de ce — mărturisește o elevă — dar încă de mică m-am gîndit că e foarte frumos să fii medic. Acest lucru poate că s-a întîmplat și datorită faptului că am avut dese ciocniri cu acesta (în copilărie a fost în mai multe rînduri bolnavă, n.a.). Mă gîndeam să devin medic, dar medic bun și să însănătoșesc copii. Mai tîrziu m-am gîndit că e mult de învățat și deci trebuie să stau departe de mama mea prea mult și astfel mi-am scos din minte medicina. Am avut apoi dese discuții cu fratele meu, care mi-a explicat că trebuie să urmez ceva, că trebuie să ajung ceva în viață, să fiu folositoare oamenilor. Mi-a spus că trebuie să ai un țel în viață, pe care să-l urmezi cu încăpățînare dacă este nevoie, că trebuie să se mîndrească tata cu noi. Aceste cuvinte le-am memorat și nu le voi uita. Cred c-o să-mi ajung scopul, prin muncă, privind lucrurile cu multă seriozitate. Voi deveni medic, dar un medic bun. Eu privesc medicul ca pe cel mai important om dintr-o societate".

Putem desprinde — chiar și numai din acest exemplu — că drumul către conturarea idealului de viață este îndelung și sinuos. Experiența de viață mai bogată, maturitatea în gîndire și puterea de discernămînt de care dispune adolescentul, sînt calități care dau posibilitate ca munca

[6] F. Seclet-Riou, *Evolution de la personalité*, în „L'école et la nation" nr. 95/1961.

educativă să exercite o influenţă mai puternică, mai ales cînd aceasta se desfăşoară în mod organizat, sistematic şi planificat, în direcţia constituirii idealului de viaţă. Cum la vîrsta adolescenţei apare mai evidentă participarea elevului la propria sa dezvoltare şi întrucît el nu recepţionează în mod pasiv influenţele care se îndreaptă asupra sa, în cadrul muncii educative, în general, în formarea idealului de viaţă, este indicat să vedem în cel pe care îl educăm un colaborator, un prieten apropiat, interesat în perspectiva propriei sale dezvoltări.

Deoarece în orînduirea socialistă înfăptuirea oricăror idealuri — pentru fiecare elev, — este condiţionată în primul rînd de succesele obţinute la învăţătură, întreaga muncă de educaţie desfăşurată de şcoală şi de organizaţia U.T.M. în rîndul adolescenţilor trebuie să conveargă spre îmbunătăţirea continuă a procesului învăţării, ca etapă importantă în finalizarea năzuinţelor fiecărui adolescent.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ИДЕАЛА У ЮНОШЕЙ

(Резюме)

В данном очерке авторы проводят анализ динамики формирования жизненного идеала у юношей; этот анализ проводится исходя из положения о том, что многостороннее воспитание предполагает развитие у учащихся жизненных целей, общественно мотивированных.

Указывая на то, что идеал формируется в учебно-воспитательном процессе и под влиянием идеала, доминирующего в данном обществе, авторы анализируют его характеристики в старшем школьном возрасте —стремление юношей к самоутверждению, их попытки найти положительную модель, которой можно было бы подражать в будущем.

Результаты исследований привели авторов к выводу о том, что профессиональный идеал имеет больший удельный вес в духовной жизни юношей; это создает необходимость ориентировать воспитательную работу к постоянному расширению жизненного опыта учащихся, к формированию их морально-политического профиля таким образом, чтобы их будущая профессия стала основным средством достижения идеалов.

Являясь результатом всей системы воспитательной работы, жизненный идеал формируется в процессе комплексных воспитательных мероприятий; школа и молодежная организация являются главнейшими факторами, руководящими этим процессом.

LA CONSTITUTION DE L'IDÉAL DE VIE CHEZ LES ADOLESCENTS

(Résumé)

Les auteurs de l'article se proposent d'analyser la dynamique de la constitution de l'idéal de vie chez les adolescents, en partant de l'idée que l'éducation multilatérale implique nécessairement des buts majeurs, motivés socialement.

Cet idéal se forme au cours du processus instructif-éducatif et sous l'influence des idéaux dominants de la société. L'étude analyse les caractéristiques de l'adolescent, sa tendance vers l'auto-affirmation, sa préoccupation de se choisir un modèle synthétique positif, ce qui constitue la principale prémisse du travail de l'éducateur.

La recherche et les sondages entrepris par les auteurs les ont menés à la conclusion que l'idéal professionnel détient un grand poids dans la vie spirituelle des adolescents et qu'il est nécessaire que l'éducation soit orientée vers l'élargissement de l'expérience de la vie des élèves, vers la formation de leur profil moral-politique, en sorte que la future profession devienne le moyen fondamental pour déterminer des idéaux élevés et riches.

Etant un résultat de tout le système du travail éducatif, l'idéal de vie se forme par des activités complexes, variées, à la réalisation desquelles l'école et l'organisation de la jeunesse contribuent en tant que facteurs essentiels.

THE FORMATION OF AN IDEAL OF LIFE WITH ADOLESCENTS

(Abstract)

The authors make an analysis of the formation of an ideal of life with adolescents, proceeding from the idea that all-round education implies the development with students of some major aims in life, socially motivated.

Showing that such an ideal is formed in the instructional-educational process and under the influence of the dominant ideal in society, the article deals with its characteristics as observable in adolescents, viz. the adolescent's tendency towards self-assertion and concern for finding a positive human model whom to copy in the future.

The experiments and tests conducted by the authors have shown that the professional ideal takes up a large share of an adolescent's spiritual life, which demands that all educational work be directed towards a continuous broadening of the students' life experience and the shaping of their ethical and political ideal, so that their future career should become the basic factor in achieving some lofty ideals.

The result of the whole system of educational work, the ideal of life is formed through varied educational activities, of which the school and youth organization are the main contributing factors.

CREȘTEREA EFICIENȚEI LECȚIEI LA CLASELE MICI ÎN SISTEMUL PREDĂRII PE SPECIALITĂȚI DE CĂTRE PROFESORI DIFERIȚI

C. MARINESCU, O. OPREA, M. SANDU, M. GEORGESCU, AL. FILIPOVICI

Ritmul impetuos de dezvoltare a științei și culturii contemporane solicită căutarea unor soluții optime pentru sporirea eficienței procesului de învățămînt, pe baza creșterii capacității de înțelegere și de însușire a noilor cunoștințe de către elevi. În această direcție sînt orientate în etapa actuală cele mai multe cercetări pedagogice.

Se constată în pedagogia occidentală, în special în cea americană, tendința spre modificarea sistemului tradițional de învățămînt, atît pe linia conținutului, cît și a metodelor muncii didactice. Aceste cercetări sînt orientate, îndeosebi, spre dezvoltarea învățămîntului programat și a folosirii intense a mijloacelor tehnice audio-vizuale în activitatea didactică.

Fără să nesocotim importanța acestor mijloace pentru soluționarea unora dintre problemele de perspectivă ale modernizării învățămîntului, ele nu pot fi considerate totuși ca singurele căi de rezolvare a problemelor didactice. Pedagogii din țara noastră și din alte țări socialiste, concomitent cu cercetarea acestor mijloace de modernizare a învățămîntului, se preocupă în egală măsură și de găsirea unor căi și procedee noi de perfecționare și de ridicare a eficienței sistemului tradițional de predare pe clase și lecții [1].

Combătînd formalismul în sistemul de organizare a lecțiilor, generat de curentul herbartian, numeroși pedagogi încearcă să stabilească bazele tipologiei lecției în funcție de posibilitățile de realizare a concordanței dintre conținut, sarcinile didactice, metodele de predare și parti-

[1] Unele dintre aceste cercetări, ca de exemplu cele întreprinse de Gh. Zapan, B. Zörgö, P. Popescu-Neveanu și de psihologii sovietici E. N. Kabanova-Meller, L. V. Zankov, P. I. Galperin ș.a., pe lîngă explicarea teoretică a unor procese intelectuale, sugerează și procedee metodice pentru îmbunătățirea activității didactice, care contribuie la dezvoltarea copilului.

cularităţile procesului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi. Aceste preocupări se reflectă în numeroase studii şi articole publicate în presa de specialitate [2].

O serie de alte cercetări abordează problemele organizării lecţiei, mai ales sub aspectul soluţionării unor probleme de dozare şi de folosire judicioasă şi eficientă a timpului în lecţii (K. Moskalenko, E. I. Golant, B. P. Esipov ş.a.).

Toate materialele care analizează problemele lecţiei scot în evidenţă necesitatea îmbunătăţirii sistemului de predare care să asigure mobilizarea întregului efort al elevilor în procesul lecţiei şi să ducă la formarea priceperii de aplicare creatoare a cunoştinţelor predate.

Experienţa înaintată a cadrelor didactice din ţara noastră reflectă o valorificare creatoare a datelor teoretice şi aduce, la rîndul ei, o contribuţie importantă la îmbogăţirea generalizărilor teoretice. Cu toate acestea, activitatea profesorilor şi, mai ales, a elevilor în timpul lecţiei, continuă încă să rămînă, într-o anumită măsură, în urma cerinţelor şcolii actuale.

Desfăşurarea unei îndelungate activităţi didactice şi folosirea uneori dogmatică a indicaţiilor din metodicile de specialitate au, de cele mai multe ori, drept consecinţă o rigiditate a structurii lecţiei. Pe de altă parte, preocuparea pentru parcurgerea în timp a materiei prevăzute de programă face ca uneori să nu se urmărească în aceeaşi măsură şi gradul în care s-a realizat înţelegerea şi consolidarea cunoştinţelor predate. Deseori, se consideră că activizarea în procesul predării se realizează atunci cînd elevii răspund în număr cît mai mare la frecventele întrebări pe care propunătorul le adresează întregii clase. O analiză mai adîncă, la sfîrşitul lecţiei, a modului în care au fost asimilate de întregul colectiv al clasei cunoştinţele predate în aceste condiţii arată, de multe ori, fie o necunoaştere a noţiunilor de bază, fie o însuşire formală a lor de către un important număr de elevi.

Toate aceste considerente de ordin teoretic şi practic impun o revizuire a felului în care trebuie privită problema creşterii eficienţei lecţiei în şcoala noastră.

Experienţa didactică a demonstrat că desfăşurarea cu succes a procesului de instruire nu este condiţionată de respectarea cu strictеţe a etapelor lecţiei precizate în metodici, ci de gradul de însuşire activă a cunoştinţelor de către elevi pe toată durata ei. Crearea climatului pentru dinamizarea proceselor şi activităţii psihice a elevilor solicită atît revizuirea conţinutului şi metodicii, cît şi a condiţiilor de organizare a activităţii instructiv-educative, începînd cu primii ani de şcolaritate.

În ţara noastră, majoritatea cercetărilor din ultimii ani în direcţia creşterii eficienţei procesului de învăţămînt au la bază experimentarea

---

[2] Vezi: *Curs de pedagogie generală*, sub red. prof. dr. Stanciu Stoian, articolele publicate în „Revista de pedagogie" de: G. Goian, A. Chircev, V Tîrcovnicu, studii şi articole ale unor pedagogi sovietici: M. A. Danilov, ale unor pedagogi maghiari: Gordoş Istvan, Naghy Şandor ş.a.

noului sistem de organizare a predării la clasele mici. Acest sistem, care a constituit şi dezideratul pe linia progresului învăţămîntului al unor pedagogi din trecutul şcolii noastre, de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea, porneşte de la ipoteza că *în condiţiile predării de către mai mulţi profesori la clasele I—IV creşte eficienţa procesului de învăţămînt prin posibilităţile care se creează cadrelor didactice de a adînci conţinutul şi formele de organizare ale predării cunoştinţelor.*

Concomitent cu studierea rezultatelor experimentului, s-a urmărit să se valorifice ceea ce este bun şi de menţinut din stilul de muncă al învăţătorului şi să se coreleze acest stil cu pregătirea ştiinţifică temeinică a profesorului de specialitate *. Cu alte cuvinte, am urmărit să vedem în ce măsură profesorul sau învăţătorul care predă pe specialităţi la clasele I—IV îmbină în stilul lui de muncă competenţa şi exigenţa faţă de conţinutul ştiinţific al obiectului pe care îl predă, cu răbdarea, perseverenţa şi apropierea de elev, pentru ca acesta să participe cu eforturi sporite în procesul învăţăturii.

Toate acestea presupun, în acelaşi timp, şi necesitatea cunoaşterii modului în care profesorul, care predă în noul sistem, reuşeşte să înlăture unele forme stereotipe ale activităţii didactice şi să evite introducerea fără discernămînt a formelor de muncă specifice claselor mari în activitatea cu elevii din clasele I—IV.

Observaţiile noastre, corelate cu părerile exprimate de alţi cercetători şi cadre didactice, ne-au dus la concluzia că, în noile condiţii de muncă, se conturează unele forme de organizare a muncii didactice care dau un colorit nou lecţiei. Aceste elemente, care au apărut sporadic în activitatea diferitelor cadre didactice, am căutat să le introducem în mod organizat în sistemul de muncă al unor cadre didactice de la clasele experimentale, pentru a putea verifica în ce măsură ele se pot constitui ca un sistem de muncă nou, caracteristic pentru clasele mici.

Pe baza analizei şi a concluziilor desprinse din constatările făcute în anii şcolari precedenţi, pentru cercetarea din anul şcolar 1963/1964 s-au stabilit următoarele obiective cu privire la unele probleme ale lecţiei în cadrul noului sistem :

1. Modul de prelucrare a sistemului de reprezentări, noţiuni şi cunoştinţe ce se transmit în lecţii şi care se reflectă în : delimitarea precisă a scopurilor instructiv-educative, a temelor şi a fiecărei lecţii din sistemele de lecţii stabilite ; realizarea sistemelor de lecţii pe teme ; integrarea sistematică a cunoştinţelor noi în sfera cunoştinţelor vechi ; corelarea logică cu cunoştinţele de la alte discipline de învăţămînt.

2. Folosirea mijloacelor şi procedeelor de activizare a elevilor pentru : dezvoltarea raţionamentului şi consolidarea cunoştinţelor ; formarea deprinderilor de muncă independentă.

* Constatările pe această temă au fost publicate în diferite numere ale „Revistei de pedagogie" din anii 1962—1963.

3. Organizarea desfăşurării lecţiei prin : îmbinarea diferitelor verigi în funcţie de scopurile propuse ; varietatea structurii lecţiilor de comunicare şi de sistematizare *.

★

Primul obiectiv urmărit a fost *modul în care se asigură pregătirea însuşirii de către elevi a sistemului de reprezentări şi noţiuni în timpul lecţiei.*

În primii ani de predare în cadrul noului sistem, profesorii întîmpinau unele dificultăţi în selectarea şi în prelucrarea sistemului de noţiuni şi reprezentări cerute de programa claselor mici, dar aceste dificultăţi au fost învinse în condiţiile continuităţii în muncă. Predarea pe obiecte de către cadre diferite — profesori sau învăţători — a influenţat hotărîtor, încă de la început, asupra conţinutului ştiinţific al noţiunilor predate, asupra îmbogăţirii şi concretizării reprezentărilor, utilizîndu-se o terminologie corectă în predarea fiecărei discipline. Astfel, dacă la unele clase de control elevii confundau noţiunea de moşier cu aceea de boier, excludeau din sfera de animal insectele sau păsările, sau încadrau între formele de relief parcurile, pădurile etc., la clasele experimentale elevii s-au obişnuit să sesizeze şi să corecteze ei înşişi asemenea erori din răspunsurile colegilor.

Faptul că un cadru didactic are posibilitatea să-şi desfăşoare munca în cadrul unei singure discipline sau două, creează o perspectivă mai largă de sistematizare şi de consolidare a cunoştinţelor pe întregul ansamblu al claselor I—IV. Astfel, se pot urmări nu numai realizarea unor sarcini imediate de predare, ci şi preîntîmpinarea unor eventuale dificultăţi în munca din anii următori. Sondajul făcut în planurile calendaristice, de pildă, ne-a arătat că la clasele experimentale se tinde să se realizeze o planificare care să ofere o legătură mai logică în succesiunea lecţiilor, chiar dacă nu urmează întotdeauna ordinea din manual şi nici pe cea dată de programă.

De exemplu, la geografie, în clasa a III-a, predarea semnelor convenţionale s-a planificat concomitent cu predarea formelor de relief, şi nu separat, cum cerea manua-

---

* *Urmărirea sistematică a obiectivelor cercetării s-a realizat în cadrul principalelor obiecte de învăţămînt* (l. română, matematică, geografie, istorie, şt. naturale), *într-un număr limitat de şcoli din Bucureşti* (şcolile generale de 8 ani nr. 5, 50, 122, 141, 146 şi şcolile medii nr. 32 şi 39).

Pentru verificarea modului de desfăşurare a activităţii didactice, în lumina obiectivelor propuse în cercetare, s-au efectuat circa 800 asistenţe la disciplinele urmărite, care au fost protocolate sau înregistrate pe bandă de magnetofon. Totodată, s-au organizat, în colaborare cu cadrele didactice din şcoli, sisteme de lecţii dirijate, s-au dat îndrumări cu privire la activitatea metodică din şcoli şi s-au studiat temele de muncă independentă ale elevilor, documentele şcolare etc. ; s-au aplicat probe de control, prin care s-a verificat eficienţa muncii didactice în cadrul noului sistem.

Materialul faptic cules ne-a permis o analiză comparativă a aceluiaşi fenomen în clasele experimentale şi de control, din care s-au desprins elementele constante şi specifice fiecăreia din cele două grupe de clase.

În organizarea activităţii experimentale pe linia obiectivelor urmărite s-au ivit şi unele dificultăţi în ceea ce priveşte posibilităţile de urmărire a tuturor disciplinelor şcolare pe aceleaşi colective de elevi şi de izolare completă a claselor experimentale de cele de control.

lui. La matematică, la clasa a II-a, adunarea și scăderea scrisă cu împrumut s-au predat în cadrul unui sistem de lecții care a depășit într-o anumită măsură manualul și chiar programa (esențialul în aceste lecții constînd în concentrarea celor 7 reguli într-una singură, generalizantă a tuturor cazurilor particulare prezentate în manual).

Precizarea în planul temei a scopului instructiv în care se încadrează lecția a favorizat, în bună măsură, elaborarea ei. La aceasta a contribuit, de asemenea, și indicarea în planificare a unor forme de muncă creatoare și a unor variate materiale ilustrative, spre deosebire de clasele de control, la care planificarea muncii, în cele mai multe cazuri, urmează indicațiile manualului, precizîndu-se în dreptul lecției sarcina didactică, iar la rubricile metode și material didactic se indică, de obicei, aceleași procedee și forme de muncă : citire și povestire, copiere, răspuns la întrebări etc.

Selectarea și delimitarea riguroasă a scopului instructiv-educativ al lecției în conformitate cu logica obiectului de învățămînt realizează scheletul conținutului ei, în funcție de care se stabilește materialul didactic și întregul sistem al activității profesorului și elevilor. Un sondaj — efectuat la un mare număr de cadre didactice de la clasele I—IV, — asupra scopului urmărit în lecție, ne-a arătat că acestea se ocupă mai mult de latura exterioară, de parcurgerea verigilor lecției, și mai puțin de latura interioară, de modul în care elevii își însușesc cunoștințele transmise.

La o temă cu conținut istoric, la clasa a III-a („Răscoala 1907"), unii învățători au motivat astfel scopul stabilit : „Am urmărit să le formez deprinderi de citire", „să le transmit cunoștințe despre viața grea a poporului în trecut", „să le povestesc despre răscoala din 1907", „să le dezvolt sentimente patriotice", „să fixez cunoștințele predate" etc. ; iar la geografie : „să le transmit cunoștințe despre orașul București", „să le arăt care sînt vecinii și raioanele", „să-i familiarizez cu planul orașului", „să le consolidez deprinderile de citire".

Lipsa de preciziune în delimitarea obiectivelor lecției generează premisele unei activități monotone și cu tendință de improvizație, fapt care duce la scăderea eficienței ei, chiar dacă lecția este predată de învățători cu o bogată experiență didactică. De aceea, în organizarea lecțiilor experimentale, am dat o atenție deosebită stabilirii acestor obiective.

La clasele experimentale, la temele menționate mai sus s-a realizat o conturare mai precisă a scopului lecției, în funcție de cerințele programei, de necesitatea integrării cunoștințelor în sisteme și a corelării lor, ca și de sarcinile de perspectivă ale pregătirii elevului. De exemplu, la aceeași lecție cu conținut istoric, citată mai sus, a cărei planificare nu a fost realizată pe baza succesiunii din manual, ci a fost amînată pentru luna februarie, cînd de fapt s-a desfășurat răscoala, scopul a fost : îmbogățirea reprezentărilor despre unele aspecte concrete ale formelor de exploatare (în primul rînd lipsa de pămînt — și deci și lipsa de hrană) și ale mijloacelor de luptă, pentru ușurarea înțelegerii în viitor a cauzelor răscoalelor și a formelor de luptă ale țăra-

nilor ; legarea acestor reprezentări de altele mai vechi, pentru înţelegerea şi adîncirea noţiunii de răscoală ; înţelegerea de către copii, prin contrast, a deosebirilor dintre viaţa exploatatorilor şi aceea a exploataţilor ; dezvoltarea sentimentelor de admiraţie şi de respect pentru sacrificiile făcute de ţărani şi de ură pentru asupritori ; consolidarea deprinderilor de citire conştientă şi expresivă şi dezvoltarea vocabularului elevilor.

În funcţie de complexitatea scopului urmărit, s-au folosit următoarele procedee metodice : povestirea lecţiei, orientată după conţinutul textului din manual şi completată cu episodul înăbuşirii răscoalei ; compararea, pe bază de imagini, a vieţii exploataţilor şi a exploatatorilor (tablourile lui O. Băncilă şi T. Aman) ; citirea explicativă, activizarea vocabularului elevilor prin povestire şi valorificarea întrebărilor de la sfîrşitul lecţiei din manual.

La lecţiile de geografie de la clasele experimentale dirijate, în fixarea scopului s-a pus accentul pe precizarea şi îmbogăţirea conţinutului noţiunilor şi reprezentărilor (noţiunea de raion, privită comparativ — prin asemănare şi deosebire — cu altă formă de organizare administrativă însuşită anterior — comuna). Avînd în vedere dificultăţile întîmpinate de elevii claselor V—VIII la delimitarea hotarelor, unul din obiectivele lecţiei respective a fost organizarea unor forme de muncă independentă cu elevii în timpul lecţiei, pentru notarea pe harta individuală a limitelor de hotar între raioanele din jurul oraşului.

În precizarea scopului, la lecţiile de citire cu conţinut de ştiinţe naturale la clasa a II-a şi a III-a s-a urmărit formarea unor reprezentări bogate, pe baza analizei diferenţiate a unor plante şi animale (diferenţierea între pomi fructiferi şi alte plante, prin compararea trunchiului, a frunzelor şi a florilor), compararea după mediul de viaţă şi după influenţa omului asupra dezvoltării lor (exemplu : plante cultivate şi necultivate ; animale domestice şi animale sălbatice). La stabilirea scopului lecţiilor cu conţinut de ştiinţe naturale s-a avut, de asemenea, în vedere formarea deprinderii intelectuale de respectare a planului, de descriere a unei plante sau a unui animal.

Prin felul în care a fost delimitat scopul instructiv-educativ al fiecărei lecţii s-a urmărit nu numai formarea unor reprezentări şi noţiuni izolate, ci s-a avut în vedere necesitatea integrării permanente a acestora în sisteme pe linie orizontală şi verticală (în cadrul lecţiei şi între sistemele de lecţii şi discipline), precum şi crearea unor condiţii de valorificare a cunoştinţelor în vederea dezvoltării multilaterale a elevului [3].

Stabilirea consecventă a scopului atît în cadrul sistemelor de lecţii, cît şi în al fiecărei lecţii în parte a determinat o îmbunătăţire substanţială a conţinutului şi a modului de desfăşurare a activităţii didactice, a sprijinit rezolvarea obiectivelor ei, precizarea scopului impunînd căutarea unor forme şi mijloace corespunzătoare în activitatea de predare.

Al doilea obiectiv prin care s-a urmărit creşterea eficienţei lecţiei a constat, aşa cum am arătat, în *folosirea unor mijloace variate de activizare a elevilor.*

---

[3] Realizările cercetării pe linia corelaţiei au fost concretizate în articolul scris de M. Boştină şi M. Banto, *Problema corelării cunoştinţelor în procesul instructiv-educativ la clasele I—IV în condiţiile predării pe obiecte*, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 12/1963, p. 40.

Din observațiile asupra desfășurării lecțiilor în școlile experimentale au reieșit cîteva trăsături caracteristice cu privire la modul în care s-a realizat acest obiectiv.

Așa cum s-a mai arătat și în alte materiale publicate, în sistemul tradițional de predare s-a constatat că învățătorii știu mai bine să se apropie de puterea de înțelegere a elevilor. În lecție ei folosesc frecvent materialul intuitiv și pun accentul pe formarea deprinderilor de citire, scriere și calcul, unde au rezultate, în general, bune. În alegerea metodelor manifestă însă o tendință de conservatorism și de dădăceală față de elevi, iar aprecierea acestora o fac mai mult global.

Cadrul didactic specializat pe discipline recurge mai mult la raționamente în lecție, orientează procesul înțelegerii la elevi în direcția sistematizării și dezvoltării cunoștințelor din cadrul obiectului respectiv și apreciază analitic cunoștințele asimilate de elevi.

Este caracteristică — mai ales — *stimularea activității cognitive a elevilor pe baza căreia se realizează diferențierea strictă a însușirilor esențiale și neesențiale ale noțiunilor și reprezentările însușite, prin crearea în mod gradat a unor situații-problemă, care orientează gîndirea elevilor spre operațiile de analiză și de sinteză.* De aceea, metoda conversației, folosită frecvent în procesul de învățămînt, capătă o semnificație nouă. Întrebările sînt alese cu mai mult discernămînt, solicitînd din partea elevilor diferite operații de gîndire și o valorificare creatoare a cunoștințelor anterioare.

De pildă, la clasa a III-a, la lecția de aritmetică, cu tema „Scăderea, cînd în scăzător avem zero", după controlul temei s-a făcut verificarea frontală, în cadrul căreia întrebările adresate de profesor au vizat reactualizarea noțiunilor de bază (explicarea terminologiei corecte, a limbajului matematic). După cîteva exerciții de calcul rapid cu numere simple, care permit sesizarea elementului esențial (8—0; 7—0; 5—0) s-a cerut elevilor să desprindă singuri regula (zero scăzut dintr-un număr nu schimbă numărul). După aceea, s-au dat cîteva exerciții de muncă independentă 884 — 680; 1346 — 206 etc.). După 2 minute, s-a cerut efectuarea probei, iar după alte 2 minute s-a verificat lucrarea la tablă, cerîndu-se elevilor să arate cum au lucrat și să expună regula pe care au aplicat-o. În continuare, s-a făcut fixarea cunoștințelor, aplicîndu-se același procedeu. Ca temă pentru acasă, s-a indicat elevilor să compună și să rezolve o problemă în care scăzătorul să aibă și zero.

Un alt procedeu de activizare folosit în lecțiile de aritmetică a fost compunerea și rezolvarea problemelor de către elevi, procedeu care suscită în mai mare măsură efortul și interesul lor pentru această disciplină. La clasa a IV-a s-a organizat chiar un ciclu de lecții cu tema „Rezolvarea problemelor întocmite de către elevi". După un asemenea ciclu de lecții s-a ajuns la unele rezultate edificatoare.

Astfel, din 32 elevi numai doi n-au reușit să compună corect problema, iar din cei 30 care au compus bine problema, toți au rezolvat-o corect, 3 greșind numai la calcul. La a doua lucrare independentă s-a cerut elevilor să compună altă problemă, folosind alte date, dar cu aceleași relații ca în prima problemă, la care să adauge o a treia operație și anume înmulțirea sumei cu 10. Cei opt elevi care au citit textele problemelor au compus și rezolvat corect problema cu date din domeniul comercial,

viticol, agrozootehnic etc. Elevii au fost solicitaţi să arate planul de rezolvare a ambelor probleme şi modul lor de realizare, fiind dirijaţi către o formulare logică a raţionamentului. De remarcat faptul că elevii au folosit denumirile corecte ale conţinutului operaţiilor şi nu denumirea mecanică a relaţiilor dintre cifre (de exemplu: „aflăm cantitatea de ulei ce s-a adus a doua săptămînă la magazin, scăzînd din numărul care arată ce cantitate s-a adus în prima săptămînă numărul care arată cu cît s-a adus mai puţin ulei în săptămîna a doua" etc.). De obicei, majoritatea elevilor din clasele I—IV expun planul de rezolvare a problemelor astfel: „I. Scădem pe 78 din 470. II. Adunăm pe 25 cu 48. III. Înmulţim pe... cu...", ceea ce rupe complet forma de exprimare de efortul de a raţiona, adică substituie planului activităţii intelectuale, care face apel la raţionament, planul indicării mecanice a succesiunii operaţiilor.

În egală măsură s-a acordat importanţă, şi în cadrul celorlalte discipline, întrebărilor care vizau operaţii intelectuale, suscitînd în permanenţă gîndirea şi interesul elevilor pentru lecţie, ca de exemplu: deducerea generalizărilor din date faptice analizate de elevi (deducerea definiţiei noţiunilor gramaticale); motivarea cauzală (în explicarea unor fenomene istorice: răscoală, grevă, revoluţie sau în desprinderea însemnătăţii unui eveniment); comparaţii între diferitele noţiuni de bază, prin asemănări şi deosebiri (forme de relief: munte, deal, cîmpie, luncă); concretizarea unor cunoştinţe prin desen etc.

Totodată, folosirea întrebărilor care vizau în special memoria, pentru stabilire de legături sistematice între cunoştinţele noi şi cele vechi, a căpătat aspecte noi.

De exemplu, la geografie, întrebările care urmăreau să verifice cunoştinţele elevilor despre fauna sau despre flora diferitelor zone din ţară s-au împletit cu cele care cereau şi stabilirea de legături cauzale între aceste noţiuni şi cele despre formele de relief, climă, apelîndu-se şi la cunoştinţele însuşite în cadrul altor discipline (ştiinţele naturii). Această preocupare de a actualiza în condiţii şi forme noi cunoştinţe mai vechi — sau chiar de a anticipa în timpul predării unele cunoştinţe care urmau să se adîncească şi să se sistematizeze mai tîrziu în cadrul unor lecţii speciale (cum au fost, de exemplu, cunoştinţele despre apele ţării, asupra cărora s-a revenit de mai multe ori în timpul anului) — permite elevilor o participare activă la însuşirea temeinică şi sistematică a cunoştinţelor.

Asemenea reveniri au valoare instructivă numai dacă întrebările suscită interesul şi gîndirea elevilor, prin forma în care se cere reactualizarea cunoştinţelor vechi (concretizarea unui plan, notarea pe harta de contur, descrierea prin contrast, citire selectivă, probleme etc.). Se ştie că repetarea în forme stereotipe are efect inhibitiv asupra elevilor.

La clasele de control, de obicei, se pune accentul în predare pe transmiterea şi fixarea noilor cunoştinţe care se verifică în lecţia următoare. Nu s-a remarcat o preocupare consecventă din partea învăţătorilor care predau la aceste clase pentru reactualizarea sistematică şi în forme variate a cunoştinţelor predate în lecţiile anterioare. Evitîndu-se stereotipia, la clasele experimentale organizarea lecţiilor a fost orientată spre reactualizarea sistematică şi în forme variate a cunoştinţelor predate în lecţii mai vechi. Acest obiectiv a fost realizat în proporţie de

86% din totalul lecțiilor la geografie și științe naturale, în proporție de 60% la cele de istorie, de 56% la limba română. La clasele de control, situația procentuală este următoarea : 67% la geografie și la științe naturale, 58% la istorie și 46% la limba română. Aceste diferențe au însă loc și în condițiile unei emulații și ale schimbului de experiență care s-a produs în școlile experimentale între cele două grupe de clase.

Dat fiind faptul că la vîrsta școlară mică noțiunile și reprezentările se formează cu destulă ușurință, dar se și uită cu aceeași ușurință, găsirea unor forme variate și logice de a reveni asupra cunoștințelor anterioare permite consolidarea și sistematizarea lor în lecție, ușurînd în bună măsură munca independentă de acasă a elevului.

Pentru stimularea însușirii active și conștiente a cunoștințelor de către elevi, la clasele experimentale s-a pus accent în lecții și pe folosirea unor mijloace intuitive variate.

În cadrul activității experimentale, am orientat practica cadrelor didactice spre *folosirea unui variat material intuitiv în procesul trecerii de la analiza globală a obiectelor și fenomenelor la analiza diferențiată, de la sinteza parțială, la o sinteză mai cuprinzătoare, multilaterală.* De exemplu, la temele cu conținut de științe naturale, la clasele a II-a și a III-a, după observarea în cadrul unor excursii a aspectului global al unor viețuitoare din diferite medii (ogor, pădure, grădină etc.), în cadrul lecțiilor care vizau aceste cunoștințe, elevii au fost îndrumați să diferențieze însușirile caracteristice ale viețuitoarelor descrise în textul bucății de citire, prin intermediul mulajelor, planșelor, ierbarelor, colecțiilor etc.

Astfel, la lecția „Se întorc călătoarele" (clasa a II-a), după discuțiile cu privire la unele observații asupra fenomenelor din natură care au determinat reîntoarcerea păsărilor călătoare, s-a trecut la intuirea prin comparație a două păsări (împăiate), barza și rîndunica. În cadrul acestei observații comparative s-au reliefat, în primul rînd, caracterele comune ale păsărilor (forma capului, prezența aripilor, a penelor, ciocul și picioarele) și apoi s-a dirijat atenția elevilor spre desprinderea deosebirilor din înfățișarea acestor două păsări (mărimea corpului, a picioarelor, ciocului, culoarea penelor). S-a precizat că aceste caracteristici, care deosebesc păsările respective, se datoresc condițiilor de viață, iar aceste condiții au fost stabilite cu elevii. După ce copiii au fost familiarizați cu procedeul de observare comparativă a însușirilor asemănătoare și a celor diferențiate ale celor două păsări, li s-a prezentat planșa cu diferite păsări călătoare, pe care ei le-au identificat folosind aceleași criterii de comparație.

Varietatea materialului intuitiv, ca și valorificarea observațiilor proprii au ajutat pe elevi la desprinderea elementelor esențiale în diferite condiții, fapt ce a contribuit la realizarea unei însușiri conștiente și temeinice a cunoștințelor respective.

Folosirea creatoare a materialului intuitiv a fost realizată și în cadrul altor discipline. De exemplu, în lecțiile de geografie, la clasele a III-a și a IV, materialul intuitiv a fost folosit în scopul formării deprinderilor de citire a hărții prin dirijarea transpunerii reprezentărilor în plan cu ajutorul dictărilor geografice, și invers, de concretizare a planului și a hărții prin excursii imaginare, selectare de imagini, sau descrie-

rea unor forme de relief arătate etc. Prin astfel de procedee s-a îmbogăţit şi s-a diferenţiat mai precis conţinutul reprezentărilor, realizîndu-se şi o dinamizare a lecţiilor care a favorizat însuşirea conştientă a sistemului de noţiuni şi formarea deprinderilor. La clasele de control, la utilizarea materialului intuitiv în lecţii, s-a acordat o pondere prea mare analizei amănunţite şi repetate în detrimentul diferenţierii şi sistematizării cunoştinţelor.

Rezultatele folosirii materialului intuitiv în lecţie ne-au atras atenţia asupra faptului că pentru a obţine o eficienţă crescută în activizarea gîndirii elevului, prin intermediul materialului didactic, trebuie create anumite condiţii.

O primă condiţie este *stabilirea exactă a scopului fiecărui material intuitiv* ce se utilizează în lecţie şi *alegerea procedeelor de prezentare* a materialului respectiv, în funcţie de acest scop.

De pildă, la istorie, într-o lecţie de comunicare de noi cunoştinţe, se poate folosi tabloul istoric pentru uşurarea înţelegerii de către elevi a culorii locale, a condiţiilor social-istorice, a trăsăturilor unui personaj; în acest caz, tabloul trebuie să reflecte cu claritate evenimentul respectiv.

La o lecţie de recapitulare, de exemplu, tabloul poate fi folosit pentru recunoaşterea evenimentului despre care este vorba şi atunci se poate folosi o serie de tablouri din care elevii să selecteze pe cele caracteristice evenimentului despre care se vorbeşte.

O a doua condiţie esenţială este *îmbinarea logică a mijloacelor intuitive cu expunerea verbală a cunoştinţelor*, întărirea verbală adecvată a cunoştinţelor transmise intuitiv. De aceea, însoţirea intuirii tabloului cu explicarea şi conversaţia care să dirijeze observaţia elevului către elementele caracteristice ale obiectului observat devine indispensabilă. Altfel, atenţia copiilor poate fi sustrasă de elemente neesenţiale şi, ca atare, prezentarea tabloului devine inutilă.

A treia condiţie importantă de care este necesar să se ţină seama este ca *folosirea materialului intuitiv să înceapă cu intuirea unor elemente cu care elevii s-au familiarizat în experienţa lor nemijlocită.* Pentru recunoaşterea unui obiect prin intermediul imaginei, trebuie să se valorifice cunoştinţele elevilor despre obiectul respectiv, dobîndite în experienţa anterioară, şi apoi să se intuiască sistematic imaginea acestuia.

Astfel, la lecţiile cu conţinut practic-ştiinţific de la clasele I—III şi la lecţiile de „cunoştinţe despre natură" din clasa a IV-a, la primul contact cu obiectul ce trebuie observat sistematic (animale, plante, fenomene sau corpuri fără viaţă), după ce se indică elevilor să-l privească cu atenţie, sînt solicitaţi să facă o descriere sumară a înfăţişării, să relateze ce ştiu despre felul şi despre condiţiile de viaţă (la animale, plante) sau despre modul de manifestare a fenomenelor. Abia după această reactualizare a bagajului de cunoştinţe dobîndite de copii empiric se trece la valorificarea ştiinţifică a acestor cunoştinţe, pe baza observării sistematice, după o logică riguroasă, a obiectului sau fenomenului planificat pentru studiu în lecţia respectivă. (La obser-

varea unui animal se respectă în mod obișnuit următorul plan de descriere: mediul de viață, înfățișarea, modul de hrănire, înmulțirea, foloasele sau relațiile cu alte viețuitoare din același mediu.)

Concomitent cu folosirea mijloacelor intuitive pentru activizarea elevilor în procesul formării reprezentărilor, noțiunilor și raționamentului, am aplicat și o serie de *procedee metodice pentru formarea deprinderilor de muncă independentă.* Alături de procesul de cunoaștere, dirijat de educator, activitatea independentă de cunoaștere constituie un factor hotărîtor în dezvoltarea personalității. Între aceste două căi de cunoaștere există o interdependență și o condiționare reciprocă. Cunoașterea dirijată trebuie să preceadă și să o îndrume pe cea independentă, iar aceasta, la rîndul ei, trebuie să completeze și să consolideze cunoașterea condusă în procesul instrucției din școală.

Transferul deprinderilor de învățătură formate la lecții asupra stilului de activitate independentă este un proces complex și de lungă durată, ce se realizează treptat și capătă aspecte variate în diferitele etape ale vîrstei școlare.

Scopul muncii independente la clasele mici este să contribuie, în primul rînd, la adîncirea și la consolidarea cunoștințelor predate de profesor, la dezvoltarea capacității de înțelegere a cunoștințelor însușite, la formarea deprinderilor de muncă intelectuală — deci un scop formativ — și, în al doilea rînd, să contribuie la lărgirea treptată a orizontului de cunoștințe al elevilor prin studiul individual. Totodată, activitatea independentă constituie un mijloc de control și de corectare a cunoștințelor și a deprinderilor însușite de elevi pe baza unor indicații prealabile, înlăturîndu-se în același timp, pasivitatea și abuzul de verbalism în predare.

Din observațiile noastre asupra desfășurării lecțiilor la clasele I—IV rezultă că, în general, preocuparea pentru activitatea de cunoaștere independentă nu este constantă și sistematică. Este uneori greșit înțeleasă sarcina dirijării sistematice a procesului de asimilare, mai ales sub aspectul participării active a elevilor la lecție. În general, se consideră că unicul mijloc de activizare în lecție este conversația. Din observațiile repetate asupra activității copiilor în timpul analizei gramaticale și al rezolvării exercițiilor și problemelor, s-a constatat că aproximativ 75% dintre elevi nu depun nici un efort în timpul cît se lucrează la tablă. Ei înregistrează pasiv în caiete notele, după ceea ce se lucrează cu 2—3 elevi la tablă.

Experimentînd diverse forme de muncă independentă, am introdus, în diferite etape ale lecției, exerciții care solicitau eforturi de gîndire din partea elevilor. La alegerea acestor exerciții s-a ținut seama de următoarele cerințe:

Exercițiile pentru activitatea independentă să solicite interesul și preocuparea elevilor în direcția înțelegerii și valorificării creatoare a cunoștințelor predate.

De exemplu, la clasele II—IV, la lecțiile care conțineau cunoștințe despre natură, s-a dat elevilor ca temă să fixeze în schemă observațiile asupra unor plante și animale intuite, să facă deosebirea și descrierea acestora după un plan dat, să le compare

şi să le clasifice (să grupeze imaginile reprezentînd plante cultivate sau animale sălbatice din ţara noastră, să clasifice animale care au acelaşi mod de hrănire sau acelaşi mediu de viaţă).

La limba română, s-a cerut elevilor ca, în mod independent, să formuleze ideile principale după comentarea prealabilă a fiecărui fragment, să citească în gînd şi să împartă textul în fragmente, să citească selectiv, să explice unele cuvinte, să facă analize gramaticale, să verifice un text cu greşeli etc.

La istorie, s-au făcut exerciţii de încadrare a evenimentelor în timp, s-a cerut elevilor să descrie un episod, să fixeze pe hartă localităţi istorice, să descrie un tablou istoric, să arate însemnătatea unui eveniment etc.

La lecţiile de geografie, exerciţiile de activitate independentă au constat în dictări geografice pentru aplicarea cunoştinţelor despre semnele convenţionale şi pentru familiarizarea elevilor cu orientarea în plan, în cerinţa de a preciza limitele de hotar, de a fixa pe harta de contur unele localităţi geografice, de a descrie excursii imaginare cu ajutorul hărţii, de a arăta însemnătatea unor bogăţii, de a compara unele forme de relief etc.

În afară de exerciţiile specifice pentru fiecare disciplină, s-au folosit şi unele exerciţii de muncă independentă comune tuturor disciplinelor (selectarea din manual a unor fragmente şi comentarea lor, răspunsuri scurte, în scris, la unele întrebări care vizau noţiuni de bază).

Prin exerciţiile de activitate independentă alese, s-a urmărit nu numai valorificarea cunoştinţelor din lecţiile curente, ci şi a celor din sistemele de lecţii parcurse.

De pildă, la fixarea pe harta de contur a centrelor siderurgice din ţara noastră, elevilor clasei a IV-a li s-a cerut să arate atît centrele de extragere a minereului de fier, cît şi centrele de extragere a cărbunelui, iar pentru a avea unele puncte de sprijin, li s-a indicat să deseneze şi cîteva rîuri mai importante din apropierea localităţilor respective (în cazul de faţă, Olt, Mureş).

La matematică, în rezolvarea unor probleme de geometrie, s-au introdus şi date care cereau din partea elevilor să opereze cu numere fracţionare etc.

A doua cerinţă pe care am avut-o în vedere la organizarea activităţilor independente în lecţii a fost respectarea caracterului sistematic şi introducerea în mod logic a acestor activităţi în diferitele etape ale lecţiei. În acest sens, exerciţiile de muncă independentă s-au dat atît în etapa fixării noilor cunoştinţe, cum se procedează de obicei, cît şi în etapa verificării şi chiar a comunicării cunoştinţelor.

De exemplu, la o lecţie de geografie cu tema „Trecătorile din Carpaţii Orientali", după ce s-a făcut verificarea orală, pe hartă, a masivilor din Carpaţii Orientali, s-a dat un exerciţiu de activitate independentă, cerîndu-se elevilor să deseneze masivii respectivi pe harta de contur pe care o avuseseră de executat ca temă pentru acasă. După verificarea şi corectarea temei efectuate de elevi, s-a trecut la expunerea cunoştinţelor despre trecători şi localizarea lor pe hartă.

S-a cerut elevilor să le fixeze pe acelaşi desen pe care au reprezentat masivii acestor munţi, apoi s-au fixat oral cunoştinţele despre trecătorile din Carpaţii Orientali. În felul acesta s-a verificat, chiar în timpul predării, dacă elevii au reuşit să

integreze noile cunoştinţe în sistemul cunoştinţelor dobîndite anterior în cadrul disciplinei respective şi s-a consolidat într-o formă nouă, deprinderea de orientare pe hartă.

Respectarea acestei cerinţe poate fi urmărită şi în exemplele de structuri de lecţii pe care le prezentăm mai jos.

Supravegherea activităţii fiecărui elev, în timpul lucrului, este, de asemenea, o cerinţă care rezultă, în primul rînd, din necesitatea formării deprinderilor de muncă intelectuală şi din necesitatea prevenirii unor situaţii de rămînere în urmă la învăţătură. Urmărirea atentă a activităţii desfăşurate de fiecare elev permite cadrului didactic să intervină imediat în sprijinul celor care întîmpină dificultăţi în executarea sarcinii şi să-i ajute să-şi capete încrederea în forţele lor.

O a patra cerinţă faţă de organizarea muncii independente, pe care am avut-o în vedere, a fost *controlul şi aprecierea activităţii elevilor.* Aprecierea educă simţul de răspundere, stimulează iniţiativa, dă elevului certitudinea valorii activităţii efectuate şi edifică pe profesor asupra clarităţii şi temeiniciei cunoştinţelor însuşite de elevi. Deşi am avut în vedere această cerinţă, totuşi lipsa de timp şi de experienţă a cadrelor didactice au creat dificultăţi în realizarea unui control riguros şi sistematic al muncii elevilor. Rezolvarea la un nivel superior a controlului muncii elevilor continuă să rămînă încă în atenţia muncii de cercetare, dat fiind faptul că de buna soluţionare a acestei probleme depinde şi înlăturarea rezervei pe care o au unele cadre didactice faţă de această formă de activitate şcolară.

Cu toate dificultăţile ivite, munca independentă în procesul lecţiei a intrat în obişnuinţa unui mare număr de cadre didactice din şcolile noastre experimentale. Astfel, o statistică întocmită în acest sens arată că din 59 de lecţii de matematică protocolate la clasele I—IV experimentale, numai în 14 lecţii nu s-au aplicat procedee de activitate independentă, iar în 20 lecţii, din 45, s-a folosit munca independentă nu numai la verificarea şi la consolidarea cunoştinţelor, ci şi în comunicarea materialului nou. Deci, lecţiile în care s-au aplicat procedee de muncă independentă ca mijloc de verificare şi de consolidare a cunoştinţelor ating procentul de 76%, iar procentajul lecţiilor de la clasele experimentale în care munca independentă s-a desfăşurat şi în etapa comunicării noului material este de 45%. La clasele de control, din 17 lecţii protocolate (la clasele I—III), numai în 7 din ele s-au aplicat procedee de muncă independentă, deci în procent de 41%, şi dintre acestea numai în 2 lecţii (12%) s-a inclus munca independentă în comunicarea noului material. Diferenţa de 17—35 procente în favoarea claselor experimentale — cu privire la folosirea formelor de muncă independentă — reliefează unele din aspectele pozitive în metodica lecţiei la aceste clase.

Al treilea obiectiv al cercetării a fost *studierea posibilităţilor de realizare a unităţii structurale a lecţiei, care să permită o organizare şi o prelucrare cît mai adecvată a informaţiilor transmise pe diferite căi.*

În practica şcolară, se mai neglijează încă caracterul bilateral al lecţiei, urmărindu-se respectarea ierarhiei clasice în succesiunea verigilor ei (verificare, comunicare şi fixare), fără ca să se reflecteze sufi-

cient asupra modului în care elevii îşi însuşesc şi consolidează cunoştinţele pe tot parcursul acestor etape. Succesul acestor acţiuni bilaterale depinde de măsura în care se găsesc formele cele mai adecvate de activizare a elevilor, forme care să servească procesului de asimilare pe tot parcursul verigilor lecţiei.

Dacă în elaborarea lecţiei se are în vedere, în primul rînd, scopul instructiv-educativ care trebuie realizat, sarcinile didactice care concură la realizarea scopului nu pot fi privite izolat, rupte unele de altele şi nici fixate într-o anumită ierarhie stereotipă, ci trebuie îmbinate într-o unitate dialectică, care să ducă la realizarea caracterului creator şi eficient al lecţiei.

În ultimul timp, tot mai mulţi pedagogi se ridică împotriva scoaterii controlului şi a fixării cunoştinţelor în afara procesului de transmitere a noilor cunoştinţe.

În cele relatate mai sus, am subliniat rolul deosebit al revenirilor sistematice asupra cunoştinţelor mai vechi şi introducerea lor consecventă în sisteme noi, pentru adîncirea înţelegerii, consolidării şi verificării noţiunilor de bază.

Experienţa didactică demonstrează, de asemenea, că verificarea cunoştinţelor pe diferite căi (discuţii frontale, exerciţii de muncă independentă etc.) contribuie la instruirea şi la stimularea atitudinii active a elevilor faţă de învăţătură, menţinînd efortul intelectual necesar în procesul asimilării. Totodată, această verificare consecventă permite cadrelor didactice să-şi cunoască rezultatele muncii şi le sugerează soluţii pentru îmbunătăţirea predării.

De exemplu, la unele lecţii de matematică s-au dat teme de control sub forme variate, în diferite etape ale învăţării tablei înmulţirii, cu scopul de a forma deprinderea de calcul şi de a verifica dacă toţi elevii clasei şi-au însuşit înmulţirea cu 4. Astfel, la primul sondaj, aplicat imediat după predare, procentul lucrărilor bune era de 76% ; la a doua lucrare, dată peste cîteva zile, s-a obţinut un procent de 78%, iar după cîteva săptămîni un procent de 82%. Lacunele constatate în cunoştinţele elevilor au fost înlăturate treptat, prin aplicarea consecventă a unui sistem de procedee privind întărirea cunoştinţelor şi corectarea erorilor.

Pentru combaterea tendinţelor de desfăşurare a lecţiilor după scheme rigide, am experimentat sisteme de lecţii care au vizat, pe de o parte, forme variate de organizare a unor lecţii de comunicare cu aceeaşi temă la mai multe clase şi, pe de altă parte, au necesitat introducerea unor procedee metodice diferite pentru fiecare lecţie din cadrul unui sistem.

Prin măsurile experimentale introduse s-a urmărit realizarea varietăţii în structura lecţiei. Fără să se renunţe cu totul la vechea structură, s-a îmbinat în mod diferit transmiterea noilor cunoştinţe cu verificarea şi cu fixarea lor. În acest sens au fost organizate următoarele variante de lecţii :

I. Verificarea cunoştinţelor vechi prin exerciţii de muncă independentă, urmate de analiza frontală a activităţii elevilor ; comunicarea noilor cunoştinţe îmbinată cu fixarea parţială prin diferite exerciţii de

muncă independentă sau discuții frontale ; consolidarea și sistematizarea cunoștințelor prin citire, povestire sau discuții de încheiere ; temă pentru acasă.

Astfel, la o lecție de istorie cu tema „Țara Romînească și Moldova în secolul al XVII-lea", activitatea a început cu o temă de muncă independentă a elevilor, în care trebuia să se arate, pe scurt, însemnătatea faptelor de arme ale poporului sub conducerea lui Mihai Viteazul. S-a verificat cu întreaga clasă tema executată de elevi, cerîndu-li-se să concretizeze pe hartă unele fapte și să completeze ideile omise. Cu acest prilej, s-au scos în evidență atît calitățile acestui mare conducător de oști, cît și cauzele care au dus la prăbușirea planurilor lui. După ce s-a încadrat evenimentul în timp (an și secol), s-a trecut la lecția nouă, care s-a desfășurat pe baza citirii explicative. Citirea fiecărui fragment a fost urmată de comentarea lui, a cărei înțelegere a fost ușurată de explicațiile suplimentare ale cadrului didactic și de intuirea unor tablouri. De exemplu, conținutul primului fragment — „viața grea a poporului" — a fost adîncit pe baza analizei comparative a imaginilor care ilustrează figuri ale țăranilor și boierilor, locuințele lor ; ea a fost urmată de fixarea în plan a ideilor din fragment. Fragmentul al doilea a fost completat de cadrul didactic cu exemplificarea formelor de luptă duse de iobagi (fuga de pe moșie și haiducia) ; elevii au exemplificat acest conținut cu versuri învățate anterior (Costea Haiducul, Gruia). După ce s-au fixat în plan ideile din fragmentul respectiv, s-a trecut la citirea și la comentarea ultimului fragment, ale cărui idei s-au scos de elevi prin muncă independentă, activitatea lor fiind apoi comentată și completată de întreaga clasă. Sistematizarea întregului conținut al lecției noi a fost realizat prin povestirea de către elevi a noilor cunoștințe, ajutîndu-se de planul elaborat, iar acolo unde ei au întîmpinat dificultăți s-a făcut apel și la manual. În acest fel, activizarea, sub diferite forme, a elevilor, în timpul lecției, a contribuit la însușirea conștientă a cunoștințelor și i-a ajutat totodată să-și formeze deprinderi de muncă sistematică cu manualul.

II. Comunicarea noilor cunoștințe și încadrarea acestora în sistemul de cunoștințe mai vechi, prin analiza comparativă a cunoștințelor noi cu cele vechi, fixarea și sistematizarea cunoștințelor prin exerciții de muncă independentă, analiza activității desfășurate de elevi și tragerea concluziilor ; temă pentru acasă.

De exemplu, la o lecție de geografie despre „Munte ca formă de relief" (clasa a III-a), s-a pornit de la intuirea hărții în relief, unde erau reprezentați atît munții, cît și dealurile, despre care elevii au învățat în lecția anterioară. Cadrul didactic a dirijat prin întrebări observațiile elevilor, insistînd întîi asupra asemănărilor dintre cele două forme de relief (ridicături de pămînt care sînt alcătuite din 3 părți : poale, pantă și vîrf și se prezintă sub formă de lanțuri cu adîncituri — văi — între ele). S-a trecut apoi la elementele de diferențiere (înălțimi mult mai mari ale munților și rocă mult mai tare). Pentru completarea reprezentărilor despre munți s-au folosit imagini care înfățișau plante și animale caracteristice regiunilor de munte și s-a cerut copiilor să-și reamintească ce plante cresc și care animale trăiesc în regiunea de deal. Cu ajutorul copiilor care au fost în regiuni de munte și de deal s-au întregit reprezentările elevilor despre unele aspecte de climă specifice, iar cadrul didactic a indicat și bogățiile subpămîntene specifice regiunii de munte.

După aceea, le-a explicat cum se reprezintă pe hartă (semnele convenţionale) aceste forme de relief, insistînd asupra intensităţii culorii maro, care reprezintă înălţimile mari, spre deosebire de intensitatea verdelui cîmpiei, care arată un nivel scăzut.

Pentru fixarea cunoştinţelor s-a prezentat elevilor o imagine din regiunea de munte, cerîndu-li-se ca prin muncă independentă să recunoască forma de relief arătată şi să motiveze răspunsul, arătînd care sînt elementele caracteristice muntelui.

După analiza activităţii elevilor, s-a dat ca temă pentru acasă să deseneze un peisaj de munte în care să ilustreze plante specifice regiunii respective.

În acest fel, înţelegerea noilor cunoştinţe se face pe bază de analiză comparativă, care duce la clarificarea cunoştinţelor noi şi, totodată, la adîncirea şi la fixarea celor vechi.

III. Discuţii pregătitoare ; comunicarea noilor cunoştinţe îmbinate cu fixări parţiale ; fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor noi îmbinate cu verificarea cunoştinţelor vechi ; discuţii cu caracter de sistematizare ; darea temelor pentru acasă ; consolidarea cunoştinţelor şi pregătirea temei pentru acasă prin exerciţii de muncă independentă.

De exemplu, la clasa a IV-a, lecţia de geografie „Luncile şi Delta Dunării" a început printr-o sumară discuţie cu clasa asupra principalelor forme de relief din ţara noastră, cerîndu-se elevilor să-şi amintească şi definiţia luncii, însuşită în clasa a III-a. Indicarea principalelor lunci din patria noastră pe harta murală a fost însoţită de recunoaşterea acestor forme de relief de către elevi pe harta din carte. În continuare, cadrul didactic a descris, cu ajutorul imaginilor, aspectul luncilor din sudul şi vestul ţării şi intervenţia omului pentru folosirea acestora. Cu ajutorul elevilor, s-au scos în evidenţă cîteva idei despre importanţa luncilor, care s-au notat în schema de pe tablă. În partea a doua a lecţiei cadrul didactic a prezentat în cîteva cuvinte noţiunea de Deltă, a localizat-o pe hartă şi a explicat procesul formării ei (întinderi de sute de mii de hectare de pămînt care se formează la gurile Dunării, între braţele sale, prin depuneri de mîl adus de Dunăre).

În continuare, s-a prezentat un diafilm cu imagini din Deltă, dirijîndu-se observaţiile elevilor către frumuseţile, animalele şi plantele din Deltă, ca şi asupra importanţei muncii omului de valorificare a bogăţiilor ei. Vizionarea diafilmului a fost urmată de comentarea celor vizionate, care au fost asociate cu cunoştinţele de ştiinţe naturale, insistîndu-se asupra extinderii continui a Deltei, care s-a apreciat în contrast cu alte forme de relief însuşite de elevi anterior, mai ales cu munţii Dobrogei, ca cel mai vechi relief al ţării noastre. Ca temă pentru acasă s-a dat elevilor să descrie, prin comparaţie, luncile şi Delta, iar pentru pregătirea temei respective li s-a cerut să fixeze, prin muncă independentă, în schemă, importanţa Deltei (plante, animale, frumuseţi şi realizările omului).

IV. Verificarea prin exerciţii orale şi scrise a temei pentru acasă ; comunicarea noilor cunoştinţe pe baza exerciţiilor de muncă independentă ; analiza activităţii elevilor şi extragerea regulei sau a concluziilor de către elevi ; aplicarea regulei în condiţii noi şi pregătirea temei pentru acasă ; temă pentru acasă.

Iată cum a fost folosită munca independentă în predarea noilor cunoştinţe la lecţia de gramatică „Numărul substantivelor" (clasa a IV-a).

Pa tablă au fost scrise (în timpul recreației) exemplele care urmau să fie analizate (propoziții perechi în alcătuirea cărora au fost introduse aceleași substantive nume de ființe, de lucruri, de fenomene ale naturii și stări sufletești, la singular și la plural).

Li s-a cerut elevilor să extragă (în mod independent) pe caietele lor substantivele (scrise unele sub altele) și să noteze în dreptul fiecăruia, în paranteză, ce arată (de exemplu : nume de ființă, *o* ființă sau *mai multe* ființe).

Pentru explicarea temei s-au analizat oral două propoziții în care același substantiv era în prima propoziție la singular și în a doua la plural.

Verificarea temei s-a făcut analizîndu-se pe rînd fiecare substantiv, subliniindu-se faptul că aceste substantive arată *o singură* ființă, lucru etc. sau *mai multe* ființe, lucruri etc.

În concluzie, li s-a cerut elevilor să spună ce au observat în exemplele analizate. Elevii au remarcat că „substantivul" arată și dacă se vorbește de o singură ființă (lucru etc.) sau de mai multe ființe (lucruri etc.). Au urmat întrebările cadrului didactic : Deci ce putem spune că mai arată substantivul ? (numărul) Și cîte numere ați observat că arată el ? (două).

În continuare, cadrul didactic le-a comunicat denumirile *singular* (unul singur) și *plural* (mai multe), după care elevii, ajutați de cadrul didactic, au formulat definiția completă.

A urmat citirea definiției din manual și o nouă temă de muncă independentă pentru fixarea cunoștințelor — exercițiul nr. 25 de la pag. 179 din manual (în care cuvîntul „spuneți" a fost înlocuit cu „scrieți în paranteză"). Și această temă a fost verificată în clasă, apoi, s-a dat tema pentru acasă (exercițiul nr. 26 de la aceeași pagină).

În funcție de ponderea mai mare sau mai mică care se acordă fiecăreia dintre sarcinile didactice ale lecției, în cadrul acestor variante, lecțiile capătă aspecte și mai diferite. Varietatea a crescut, așa cum s-a arătat mai sus, și prin modul în care s-au folosit în diferitele etape ale lecțiilor o diversitate de metode și de procedee pentru activizarea elevilor, prin îndrumarea lor colectivă sau individuală (lecții pe bază de diafilm, lecții în laborator, excursii, lecții de comunicare pe baza manualului etc.).

Aceste forme de muncă, variate ca organizare și ca procedee metodice, s-au succedat în predarea diferitelor capitole din programă, fapt ce a contribuit la menținerea atenției și a interesului elevilor pentru întregul sistem de lecții în cadrul obiectelor de învățămînt.

Realizarea unei varietăți în desfășurarea lecțiilor — pe o perioadă mai mare de timp — a constituit și o bază pentru organizarea muncii didactice, în vederea lichidării unor lacune din cunoștințele elevilor și pentru combaterea rămînerii lor în urmă la învățătură.

Pe parcursul experimentării acestor variante de lecții, în aceleași clase și la clase și obiecte de învățămînt diferite, nu s-au remarcat rezultate deosebite de la o lecție la alta. Diferența de nivel în rezultatele obținute la clasele experimentale și la cele de control s-a constatat abia după parcurgerea unei etape mai mari de muncă, în care s-au succedat consecvent aceste structuri variate de lecții. Din această constatare rezultă că un sistem de predare poate deveni eficient numai în condițiile unei activități continue și sistematice, care să constituie o trăsătură

caracteristică a activităţii cadrului didactic, pe baza căreia să se realizeze nu numai creşterea volumului de cunoştinţe, ci şi consolidarea acestora şi formarea unor priceperi şi deprinderi temeinice.

Răspunsurile elevilor la probele date la sfîrşitul anului şcolar, în cadrul fiecărei discipline, arată diferenţa de nivel între clasele experimentale, care au lucrat în condiţii noi de muncă, faţă de clasele de control, unde s-au desfăşurat mai ales lecţii după structura tradiţională. Întrebările stabilite pentru probele de control au vizat trei obiective principale ale procesului instructiv-educativ : nivelul de cunoştinţe, gradul de formare a priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă (deprinderi de orientare pe hartă, de cronologie, de calcul, de scriere corectă etc.) şi creşterea nivelului de înţelegere (care se concretizează în posibilitatea de motivare, de clasificare, de diferenţiere, de generalizare etc.). Aceste întrebări au vizat tocmai acel cuantum de cunoştinţe, deprinderi şi posibilităţi de orientare şi de valorificare care s-au format în decursul unui an de activitate organizată şi dirijată în cadrul lecţiei şi care trebuiau să devină un bun al elevilor.

Privite comparativ, rezultatele probelor de control la clasele experimentale şi la cele de control nu prezintă diferenţe semnificative la toate obiectele de învăţămînt şi la toate clasele. Această situaţie se explică, în primul rînd, prin faptul că la clasele de control au fost încadrate cadre didactice bine pregătite şi avînd o bogată experienţă pedagogică, care sînt receptive la diferitele sugestii şi condiţii organizatorice ce favorizează îmbunătăţirea activităţii didactice. La clasele experimentale, cu toate eforturile depuse, mai sînt cadre didactice care manifestă stîngăcie şi care întîmpină dificultăţi în aplicarea unor procedee noi de muncă cu elevii mici (folosirea manualului, controlul temelor de muncă independentă, sprijinirea elevilor rămaşi în urmă la învăţătură etc.). Remedierea acestor lacune constituie pentru noi obiective de cercetare în viitor.

Semnificative sînt totuşi, la toate şcolile şi obiectele de învăţămînt, diferenţele de procentaj constatate în favoarea claselor experimentale, la rubrica raţionament. Aceste rezultate sînt condiţionate, în special, de procedeele de activizare a gîndirii cu care elevii au fost familiarizaţi în timpul anului şcolar, de exerciţiile de muncă independentă, de modul în care a fost organizată activitatea şcolară. Din motive obiective nu am putut urmări comparativ rezultatele globale pe ani de şcolaritate din fiecare şcoală experimentală, pentru a verifica dacă efortul şi calitatea muncii au fost constatate la toate obiectele de învăţămînt. Şi această problemă constituie un obiectiv de perspectivă al cercetărilor noastre.

Rezultatele obţinute la probele finale, corelate cu cele din sondajele făcute pe parcurs şi cu observaţiile consemnate în protocoalele lecţiilor, au confirmat ipoteza de la care s-a pornit şi ne-au permis desprinderea următoarelor concluzii :

În condiţiile arătate, se realizează — sub un unghi mai larg — raportul dintre operaţiile de gîndire, de înţelegere conştientă, de memorare şi de reproducere a cunoştinţelor asimilate.

Situația comparativă a claselor dirijate

L. română			Aritmetica			Șt. naturale			Geografie			Istorie			Total pe clase			Cl. I	Cl. II	Cl. III	Cl. IV	Total cl. I IV
C	D	R	C	D	R	C	D	R	C	D	R	C	D	R	C	D	R					
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	91,4	80,5	87,2	84,3	85,8
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	84	75,6	80	77	79
E	E	E	E	E	E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	90,2	81,6	85	91,2	87
C	C	C	C	C	C				C	C	C	C	C	C	C	C	C	83	77,7	83	85	82,1
E	E	E	E	E	E				E	E	E	E	E	E	E	E	E	93	82,9	90	79	86,2
C	C	C	C	C	C				C	C	C	C	C	C	C	C	C	81	68,6	69,5	65	72
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E				E	E	E	90	70,5	88	90	84,6
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				C	C	C	83,5	55	77	79,5	73,7
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E				E	E	E	90,5	90	79	77	84,1
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				C	C	C	90	72,5	70	68	75,1
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E				E	E	E	84	82	69	69	76
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C				C	C	C	49	75	62	48	58,6
E	E	E	E	E	E	E	E	E							E	E	E			65	52,4	58,7
C	C	C	C	C	C	C	C	C							C	C	C			55	39,6	47,3
E	E	E	E	E	E	E	E	E							E	E	E			56	46	51
C	C	C	C	C	C	C	C	C							C	C	C			45	38,6	41,8
E	E	E	E	E	E				E	E	E				E	E	E			86	70	78
C	C	C	C	C	C				C	C	C				C	C	C			76,7	59	67,8
E	E	E	E	E	E				E	E	E				E	E	E			85	55	70
C	C	C	C	C	C				C	C	C				C	C	C			72	38,5	55,7
E	E	E	E	E	E				E	E	E				E	E	E			70	69	69,5
C	C	C	C	C	C				C	C	C				C	C	C			48	51	49,5
E	E	E	E	E	E										E	E	E				80	80
C	C	C	C	C	C										C	C	C				73	73
E	E	E	E	E	E										E	E	E				81	81
C	C	C	C	C	C										C	C	C				59	59
E	E	E	E	E	E										E	E	E				79	79
C	C	C	C	C	C										C	C	C				62	62
E	E	E	E	E	E										E	E	E	90,7	75,5	82	75,2	79,17
C	C	C	C	C	C										C	C	C	83,75	65	72	65,6	69,87
E	E	E	E	E	E										E	E	E	90,35	85,8	83	76,05	82
C	C	C	C	C	C										C	C	C	86,5	75,6	75	62,62	71,30
E	E	E	E	E	E										E	E	E	88,5	82,4	71	68,4	74,95
C	C	C	C	C	C										C	C	C	65	71,8	56	53	59,11

Total pe obiecte

Total general

Legenda:

C = Cunoștințe
D = Deprinderi

R = Raționament
E = Clase experimentale
C = Clase de control

Fixarea scopului lecţiei obligă pe profesor să reflecteze asupra conţinutului, asupra sistematizării şi a mijloacelor de organizare şi de predare a lecţiei, orientate în sensul rezolvării sarcinilor instructiv-educative.

În aceste condiţii, fiecare sarcină didactică capătă o semnificaţie mai largă, în măsura în care ea contribuie în mod unitar la realizarea scopului propus. Această problemă se impune a fi studiată în continuare, în vederea găsirii unor procedee noi de organizare a verificării, comunicării, fixării şi integrării cunoştinţelor într-un sistem şi în vederea organizării unor forme variate de muncă independentă.

Modul în care este privită problema varietăţii în procesul de învăţământ — sub aspectul structurii organizatorice şi al metodicii lecţiei — capătă un caracter nou în condiţiile noului sistem.

Varietatea în lecţie şi în timpul unei perioade mai mari de activitate şcolară contribuie şi la mărirea tonusului şi a capacităţii de muncă a elevilor.

Aspectele pozitive din metodica lecţiei la clasele I—IV reprezintă noul, dezvoltat pe baza a ceea ce este mai valoros în stilul de muncă al celor mai buni învăţători şi profesori de la clasele experimentale şi de control. Deşi există posibilităţi reale pentru dezvoltarea învăţământului această dezvoltare nu apare de la sine, ci în măsura în care se creează condiţii materiale, în care există pregătire pedagogică, interes pentru găsirea unor soluţii noi.

Cu toate că eficienţa noului sistem cunoaşte o linie ascendentă, totuşi această linie nu este perfect dreaptă, ci sinuoasă. Sarcina noastră este să căutăm soluţii noi de perfecţionare continuă a măiestriei pedagogice, de creştere a calităţii activităţii didactice.

Creşterea eficienţei lecţiei, fiind influenţată în mare măsură de conţinutul concret, de programe şi de modul în care se reflectă acestea în manuale, este necesar să se studieze mai minuţios aceste materiale pentru a se găsi cele mai bune soluţii în vederea îmbunătăţirii lor.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕСКОЛЬКИМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

(Резюме)

В статье анализируются некоторые средства для повышения эффективности урока в I-IУ-ых классах в условиях системы преподавания несколькими преподавателями.

Приводятся данные и комментарии в связи с выработкой системы представлений, понятий и знаний, которые преподаются на уроках и отражаются в точном определении учебно-воспитательной цели некоторых тем и каждого часа системы уроков.

Во второй части статьи обсуждаются некоторые критерии применения приемов и средств активизации учащихся на уроке, развития умозаключения, закрепления знаний и формирования навыков самостоятельной работы. Обсуждается, также, вопрос о разнообразной организации урока, сочетания их структурных элементов в зависимости от поставленной цели; это положение иллюстрировано четырьмя вариантами урока.

В заключительной части статьи выделяются основные условия оптимизации учебно-воспитательного процесса в младших классах.

L'ACCROISSEMENT DE L'EFFICIENCE DE LA LEÇON AUX PETITES CLASSES, DANS LE SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT PAR SPÉCIALITÉS, AVEC PLUSIEURS PROFESSEURS

(Résumé)

L'article analyse certains moyens employés aux classes I—IV pour faire accroître l'efficience de la leçon, dans les écoles où on applique le système de l'enseignement par spécialités, avec plusieurs professeurs.

On présente des données et des appréciations sur les représentations, les notions et les connaissances transmises aux élèves et qui se reflètent dans la délimitation précise du but instructif-éducatif des thèmes et des leçons.

Un autre groupe de problèmes se rapportent aux procédés les plus indiqués pour stimuler l'activité des écoliers, développer leur raisonnement, consolider leurs connaissances et former leurs habitudes de travail indépendant.

L'article s'occupe également de l'organisation variée de la leçon et de ses éléments structuraux, en fonction du but que l'on se propose. Ce problème est illustré par quatre variantes de leçons.

En conclusion, on met en relief quelques conditions essentielles qui doivent être remplies afin que le processus instructif-éducatif puisse donner les meilleurs résultats dans les petites classes.

THE RISE IN CLASS EFFICIENCY IN THE LOWER GRADES UNDER THE SEVERAL-TEACHERS-TEACHING-BY-SUBJECTS SYSTEM

(Abstract)

The article examines ways to increase the efficiency of classes in forms I—IV as part of the several-teachers-teaching-by-subjects system.

It includes data and remarks on the way of processing the system of representations, notions and knowledge transmitted in class, and shown in the accurate definition of the instructional-educational aim of certain subjects and of lesson within an integrate system.

The article also examines ways and means to make the pupils more active during classes in order to develop their reasoning capacity, consolidate their knowledge, and acquire independent work habits.

The article gives four types of lessons showing various possible combinations of their structural elements dependent upon the target aimed at.

Mention is made in conclusion of the article of certain cardinal requisites for the improvement of the instructional-educational process in the lower grades.

ACTIVITATEA ȘI IDEILE PEDAGOGICE ALE LUI ION MAIORESCU

Lector univ. MARIN STOICA
Institutul pedagogic — Craiova

În prima jumătate a secolului al XIX-lea, Ion Maiorescu, alături de multe alte personalități importante — ca Petrache Poenaru, Grigore Pleșoianu, Florian Aaron etc. — a contribuit, prin activitatea sa, la avîntul învățămîntului și culturii românești.

Analiza critică a activității lui Ion Maiorescu, atît a laturilor sale pozitive, cît și a celor negative, contribuie la înțelegerea dezvoltării învățămîntului nostru între anii 1837—1861.

Școala națională era cerută de dezvoltarea producției capitaliste, care avea nevoie de tot mai mulți știutori de carte. În același timp, burghezia folosea învățămîntul național ca o armă de luptă împotriva conservatorismului boierimii retrograde. Așa se explică de ce în adunările revoluționare de la Blaj și Islaz, pe lîngă alte revendicări, s-a cerut: „înființarea de școli românești în toate satele, învățămînt egal pentru toți românii de ambele sexe".

Ion Maiorescu s-a născut în anul 1811 la Bucerdea Grînoasă, o localitate în apropiere de Blaj. A început să învețe în satul natal, apoi la gimnaziul românesc din Blaj. Studiile secundare le-a făcut la Cluj și Oradea, iar pe cele universitare la Budapesta. La Viena a fost trimis pentru a-și lua doctoratul în teologie. Acolo, paralel cu teologia, a urmat cu mult interes un curs de istorie și filologie. În același timp, a fost atras de ideile iluministe și de organizarea învățămîntului din Austria. După terminarea studiilor s-a întors în Transilvania, unde a refuzat să intre în slujba bisericii, scopul lui fiind, după cum mărturisea, să lupte „pentru fericirea poporului român" [1].

În 1836, împreună cu Timotei Cipariu și George Barit, a întreprins o călătorie în Muntenia, cu scopul de a cunoaște monumentele istorice ale românilor și pentru a lua contact cu cărturarii munteni. Cu această ocazie a vizitat orașele București, Curtea de Argeș, Tîrgoviște [2] și a cunoscut, în același timp, tendințele dezvoltării sociale din Țara Româ-

[1] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Ion Maiorescu — scriere comemorativă cu prilejul centenarului nașterii lui — 1811—1911*, București, 1912, p. XXII—5.
[2] „Observatorul", anul 1881, nr. 77, p. 309.

nească, aspirațiile burgheziei, dorința de libertate și setea de cultură a poporului asuprit și ținut în întuneric. În urma acestei călătorii s-a hotărît să rămînă în Țara Românească și să lupte pentru luminarea maselor, urmînd și el drumul multor cărturari ardeleni stabiliți în această parte a țării. Scopul stabilirii lui Ion Maiorescu în Țara Românească reiese clar dintr-o scrisoare a sa către George Barit, în care-i scria: „N-am venit pentru mine în pămîntul acesta. Tu știi bine. Am venit ca să lucrez și eu pentru renașterea neamului" [3].

La 1 octombrie 1836 a fost numit învățător la școala din Cernet, iar în 1837 profesor și inspector la Școala centrală din Craiova (azi Școala medie nr. 1 „N. Bălcescu"), pe care a condus-o pînă în 1848. În 1838, a fost suspendat din învățămînt din luna mai pînă în iulie, pentru că publicase în numărul 16 din aprilie 1838 al „Foii pentru minte, inimă și literatură" un articol în care aducea o critică severă regimului feudal, mai ales privind situația școlilor și dezvoltarea culturală din Țara Românească.

Din anul 1842 pînă la 13 august 1843 a fost din nou suspendat din învățămînt, aducîndu-i-se acuzația că a făcut cel dintîi cunoscut la Craiova adresa din februarie a Obștești adunări împotriva lui Vodă Ghica. În această perioadă a funcționat la Iași ca profesor la seminarul Veniamin [4], în care timp a fost acuzat de a fi „foarte slobod și cu idei necuviincioase, nu numai pentru un profesor de seminariu, dar și pentru oricare mădulariu al unei societăți temeinice" [5].

La 13 august 1842 s-a întors la Craiova, în postul de profesor și director. În septembrie 1847, înființîndu-se trei posturi de revizori școlari pentru școlile din orașe, a fost numit să răspundă „de Revizoratul județelor oltene" [6].

Peste un an, cînd revoluția începuse să zguduie din temelii orînduirea feudală din țara noastră, purtînd în el flacăra gîndirii patriotice și fiind însuflețit de un măreț ideal — ridicarea poporului — el a luat parte activă la revoluție, intrînd în legătură cu fruntașii ei, prin intermediul lui G. Magheru. „El, (adică Magheru) — spunea Ion Maiorescu — nu intra în revoluție dacă nu credea că voi intra și eu; eu, iar, nu intram dacă nu intra el" [7].

La 13 iunie 1848, cînd revoluționarii intrau în Craiova, reacțiunea, din îndemnul lui Iancu Bibescu, a încercat să înăbușe revoluția, fiind însă împiedicată de Ion Maiorescu. Iată ce scrie Eliade Rădulescu în acest sens: „Omul acesta, cunoscut prin simțămintele-i patriotice, dejucă planurile cele rele ale lui Iancu Bibescu și izbuti chiar să cîștige pentru cauza Constituției o parte din tîrg, care pînă atunci ascultase de Bibescu" [8]. După ce revoluționarii reușiseră să intre în Craiova, în timp ce

[3] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—424.
[4] G. Adamescu, *Istoria seminarului Veniamin*, București, 1904, anexa 17.
[5] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—54.
[6] *Ibidem*, p. XXII—65.
[7] Titu Maiorescu, *Scrisori din anii 1848—1858*, „Convorbiri literare" XXXII, p. 392.
[8] I. Eliade-Rădulescu, *Evenimentele de la 1848*, București, 1893, p. 22.

Eliade Rădulescu citea Constituția în aula Școlii centrale, Ion Maiorescu urcat într-un pom citea și el cu însuflețire în fața școlii „Proclamația de la Islaz" pentru mulțimea ce nu avusese loc în sală. Astfel, profesorul Ion Maiorescu a fost „un animator al maselor craiovene pentru a îmbrățișa cauza revoluției [9], devenind unul dintre fruntașii ei în Țara Românească" [10] și un luptător devotat pentru „nu cîteva mii, ci 20 000—30 000 și chiar 40 000 de oameni" [11].

El a slujit cu consecvență desfășurarea revoluției în Oltenia, însă puțin mai tîrziu, sub guvernul revoluționar, a mediat o împăcare între acesta și domnitorul Gh. Bibescu. N-a fost deci un revoluționar consecvent ca Nicolae Bălcescu, ci un adept al îmbunătățirilor pe calea reformelor.

Deși la început a fost de părere ca poporul să lupte împotriva turcilor pentru apărarea revoluției, pînă la urmă a fost de acord cu linia adoptată de Eliade Rădulescu. Noul guvern l-a trimis la Frankfurt în misiune diplomatică, unde a propus formarea unui mare stat român, prin unirea Țării Românești cu Moldova și Ardealul, sub un principe din casa de Austria. Ideea unirii era progresistă, însă conducerea României de către un principe străin, reprezentant al claselor exploatatoare, avea să ducă mai tîrziu la pierderea libertății poporului nostru.

În urma înăbușirii revoluției, Ion Maiorescu a fost înlăturat din învățămînt, deoarece „luase parte la cauza revoluției întrebuințînd propaganda" [12]. Într-o scrisoare către A. G. Golescu, el scria : „Rușine că în epoca noastră ne mai numesc străini și mai vîrtos pe mine, care m-am expus de la începutul revoluției, pe mine pe care în zilele de reacțiune mă păzeau craiovenii pe drumuri, să mă omoare" [13].

Între anii 1850—1857 a fost translator la Ministerul Justiției din Austria, susținînd mai departe ideea unirii Țărilor Române [14]. În 1857, a făcut o călătorie în Istria, unde a studiat dialectul istro-român, tradițiile și obiceiurile românilor de acolo. În 1858, cînd s-a întors în patrie, a fost din nou alungat peste hotare, apoi primit abia în 1859. În același an a fost numit „profesor de istorie critică și statistică la Gimnaziul Colegiului din Capitală", apoi „director al Eforiei instrucției publice" [15], post pe care l-a ocupat pînă în 1861.

În 1864 Al. I. Odobescu l-a numit profesor de istorie la Școala superioară de litere, iar la 24 august, în același an, s-a stins, după o viață zbuciumată.

★

Ion Maiorescu n-a fost pedagog teoretician și n-a lăsat scrieri în acest domeniu. Ideile sale pedagogice se desprind din activitatea lui de

9 *Istoria României*, vol. IV, p. 71, Editura Academiei R.P.R., 1964.
10 *Ibidem*, p. 692.
11 *Ibidem*, p. 132.
12 N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—67.
13 *Ibidem*, p. XXII—200.
14 *Ibidem*, p. XXII—68.
15 *Monitorul Oficial al Țării Românești din 19 octombrie 1859*, nr. 128.

organizator în domeniul învățămîntului și din discursurile ținute mai ales la sfîrșitul anilor școlari ca profesor la Cerneț și la Craiova, sau ca director al Eforiei școalelor. Aceste discursuri au fost publicate în presa vremii, mai ales în două broșuri ale sale.

Meritele lui Ion Maiorescu se pot aprecia just numai dacă sînt privite în comparație cu cerințele timpului în care a trăit. Lenin arăta că „trezirea maselor din somnul lor feudal, lupta lor împotriva oricărei asupriri naționale, pentru suveranitatea poporului este progresistă" [16]; ori, gîndirea și activitatea lui Ion Maiorescu, fiind orientate în direcția luptei antifeudale și pentru eliberarea națională, îl situează în rîndurile intelectualilor progresiști ai secolului al XIX-lea.

Concepția și activitatea sa pe tărîm social, politic și pedagogic, exprimă multiplele revendicări sociale și naționale ale burgheziei românești în ascensiune; uneori, ele cuprindeau și interese ale maselor populare care gemeau sub asuprirea feudală și a jugului străin.

Ion Maiorescu a criticat aspru „instituția boierilor", arătînd că aceasta este „urîtă de popor" și, de aceea, pentru „interesele de partid ale boierilor, nici un țăran nu va ridica o lance și nu va rupe nici o aschie", fiindcă „boierii sînt degenerați, lași și cu totul neputincioși de a întreprinde ceva" [17]. Denunțînd fără cruțare lipsa de patriotism a boierimii, se întreba: „Unde e la noi căldura și focul, unde naționălimea și patrioția... ?" [18].

Ion Maiorescu manifesta dispreț față de materialismul francez, fapt explicat prin concepția sa filozofică deistă, fiind influențat de studiile sale teologice, precum și de filozofia lui J. J. Rousseau și Leibnitz. Totuși, sub influența iluminismului și determinat de poziția sa de clasă, Ion Maiorescu a dus o luptă neîmpăcată împotriva orînduirii feudale, a instituțiilor și a ideologiei ei. Deși a manifestat concepții idealiste, atît în activitatea de profesor de istorie, cît și în cea de scriitor, colaborînd la foile redactate de Bariț, alături de Timotei Cipariu, Ion Eliade Rădulescu, August Treboniu Laurian, Constantin Negruzzi etc., el a avut și vederi înaintate pentru timpul său. „Scopul tuturor — spunea Bariț — era ca, pe lîngă înaintarea literaturii, să ne dăm și educațiunea politică a cărei lipsă o simțim foarte tare..." [19].

Cultura și educația erau considerate de Ion Maiorescu ca elemente principale în lupta de eliberare a poporului român, ceea ce denotă iluminismul său. „M-am convins — scria el — că noi fără carte ...multă viață nu vom avea" [20].

Ion Maiorescu, în ultima instanță, a pus la baza dezvoltării societății ideile sociale, nereușind să ajungă la o explicare materialist-științifică. Susținînd ideea înaintată a necesității formării unei culturi naționale, arăta că aceasta trebuie dată națiunii întregi, potrivit aspirațiilor ei. Ion Maiorescu susținea că pentru ridicarea poporului trebuie să fie

16 V. I. Lenin, *Opere*, vol. 20, Ed. P.M.R., 1960, p. 19.
17 N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—325.
18 *„Foaia literară din Brașov"*, nr. 16 din 1838.
19 *„Gazeta Transilvaniei"*, anul 1888, nr. festiv, p. 4.
20 N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXI.

deșteptate „puterile lui sufletești", ce zac ascunse și pentru care nu există decît o singură cale : școala.

Pledînd împotriva formalismului în cultură, Ion Maiorescu spunea : „...și vulpea cea din fabulă, dacă ar veni în Dacia și s-ar sui pe vîrful Carpaților, ar vedea de acolo pînă în Dunăre o mască frumoasă, fără creieri, s-ar minuna și ea și dacă ar iubi pe români, ar plînge una cu mine". „În limbă — continua el — toți vor să fie ziditori. O tot netezesc și o pieptenă pînă ce-i trag și pielea, apoi îi dau alta" [21]. Ion Maiorescu a luat atitudine hotărîtă împotriva cosmopolitismului, arătînd că „...precum cu limba, tot așa și cu bietul român. Și pe el se silesc să-l subție, să-l îmbrace cu haine nouă, după civilizația Europei, pînă ce într-atîta îl cutropesc de petece streine, încît nu se mai cunoaște în el originalitatea" [22].

Pentru ridicarea culturală a poporului și dezvoltarea culturii noastre naționale, I. Maiorescu a susținut cu hotărîre ca instrucția fundamentală să fie dată în limba națională. În această direcție, alături de Asachi, a luptat cu curaj împotriva marii boierimi, speriate de progresul școlii naționale și stăpînite de ideea predării științelor în limba franceză. Îndemnînd și pe alții să susțină ideea înaintată a învățămîntului în limba română, Ion Maiorescu le spune : „În numele naționalității, vă jur, aveți măcar înțelepciunea să apărați cauza limbei naționale" [23]. Fiind convins de necesitatea și de importanța introducerii limbii române în învățămîntul de toate gradele, susținea, ca și Asachi, că limba română este capabilă să exprime sentimente și idei înalte și să devină instrumentul unei culturi înaintate. Insistînd asupra necesității predării în limba română, Ion Maiorescu pleda și pentru studiul limbilor și literaturii clasice, care, după părerea sa, îl echilibrează pe om și-l ajută să se dezvolte.

Exprimînd aspirațiile maselor populare pentru un învățămînt democratic și fiind influențat de Comenius, I. Maiorescu a susținut dreptul tuturor oamenilor la instrucție elementară, fiindcă numai prin luminare crește puterea unui popor. „Să ne silim — spunea el — a aduna pe fiii patriei la un loc, unde să crească toți, fără osebire de rang, în unire și dragoste frățească" [24]. Dar, Ion Maiorescu nu vedea că copiii celor mulți și obidiți erau împiedicați să învețe carte din lipsă de mijloace materiale, că împăcarea intereselor poporului muncitor cu ale claselor exploatatoare este imposibilă.

Ion Maiorescu era revoltat împotriva moralei decadente din timpul său, caracterizată — după părerea sa — printr-o „judecată stricată, viclenii și un lux grozav, dărăpănător". În 1838, sub influența ideilor lui J. J. Rousseau, acuzînd știința, arta și meșteșugurile că n-au îmbunătățit moravurile, ci le-au corupt, îi scria lui Bariț : „Este adevărat că pe cît a purces neamul românesc în științe, arte și meșteșuguri, pe atît a crescut și stricăciunea năravurilor" [25].

---

[21] „Foaia literară din Brașov" din 16 aprilie 1838, nr. 16.
[22] *Ibidem.*
[23] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—65 și 521.
[24] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—35.
[25] *Ibidem*, p. XXII—425.

Învinuind guvernele, „care n-au găsit mijlocul de a pune stavilă acestui pîrîu al stricăciunii", arăta că unul dintre izvoarele moralei putrede este și necredința. În unele școli, scria el, „nici că se mai pomenește de relege". Iată de ce „pruncul cel ideal al lui Rousseau nu s-a realizat pînă acum în alte locuri, cu atît mai puțin la noi" [26]. „Năpastei stricăciuni a năravurilor — scria I. Maiorescu în 1838 — nu i se poate pune stavilă decît printr-o bună creștere" [27]. Limitele istorice și de clasă din concepția sa nu-i permiteau să vadă cauzele moralei putrede din timpul său ; de aceea, el considera că singura cale pentru înlăturarea decadenței morale o constituie educația.

Exprimîndu-și încrederea în puterea educației, susținea că nu există idei înnăscute. „Nimeni — scria el sub influența lui John Locke — nu se naște cu vreo idee, cu vreo cunoștință. Omul, fiindcă e om, din firea sa, se silește să-și cîștige cunoștințe și tocmai aceste cunoștințe primare se tipăresc afund, fiindcă altele nu erau în minte înainte de ele și nu se uită" [28]. Prin urmare, deși deist în concepția sa filozofică, I. Maiorescu combate teoria ideilor înnăscute, susținînd, în același timp, că numai experiența poate da naștere la idei valabile, iar primele impresii se fixează adînc în mintea copilului. Se vede aci și influența puternică a lui Comenius, care susținea că „în om se păstrează primele impresii atît de puternice, încît e o minune dacă se pot schimba" [29].

★

Ion Maiorescu considera școala ca un factor de progres și de aceea îi acorda un rol deosebit în înlăturarea moralei putrede și în dezvoltarea culturii naționale. În acest sens, el arăta că „o nădejde avem acum în școală", însă aceasta nu face față cerințelor sociale, deoarece boierimea retrogradă, din dorința de a se îmbogăți, nu vrea să-și cheltuie profiturile pentru înființarea de școli, iar celor existente nu le asigură condiții materiale. Într-un raport din ianuarie 1848 către Eforia școalelor, el arăta că „încăperile de școală sînt mai pretutindeni în stare tristă" [30]. La toate acestea se mai adăuga și sistemul de învățămînt feudal învechit.

Ion Maiorescu era convins că numai o școală strîns legată de viață, de năzuințele maselor populare și ale burgheziei în ascensiune, poate dispune de forța necesară pentru luminarea poporului. „Înaintarea vremurilor — spunea el — cere o mai desăvîrșită creștere a tinerimii și statul astăzi nu se mai poate mulțumi cu aceia ce știu numai a ceti și scrie" ; el mai arăta, în același timp, și necesitatea de a „crește mai mulți tineri și mai multă vreme în școală" [31]. Deci, școala trebuia să cuprindă

---

[26] *Ibidem*, p. XXII—426.

[27] „Muzeul național", nr. 9, anul II/1837 p. 69—74 — Cuvîntul ce s-a zis cu prilejul examenului din 4 iunie 1837 de Ion Maiorescu, profesor supleant al școlii naționale din Cerneț.

[28] *Ibidem.*

[29] I. A. Comenius, *Didactica Magna*, trad. de P. Gîrboviceanu, București, 1921, p. 107.

[30] *Arhivele statului*, Craiova, dosar 1837—48, „Revista școalelor", fila 63.

[31] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—33.

mase cît mai largi de oameni, pentru a răspunde cerințelor impuse de dezvoltarea economică, socială și politică a Țării Românești în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Așa se explică de ce mai tîrziu, cînd se găsea în fruntea Eforiei școalelor, el arăta că „scopul școlilor primare este de a da întregii mase a poporului acele elemente de științe, fără de care o națiune nu se poate zice că a ieșit din barbarie" [32].

În concepția sa despre școală se reflectă năzuințele maselor populare de a pătrunde spre cultură, ca și interesele clasei în ascensiune pe care o reprezenta burghezia. Noile relații de producție cereau oameni pregătiți în școală, dar burghezia avea interesul să dea învățătură oamenilor din popor numai în măsura în care ei să poată face față progresului tehnic. Într-un discurs ținut la sfîrșitul anului școlar 1837—1838 la Școala centrală din Craiova, analizînd cauzele care-i determină pe părinți să nu-și lase copiii să termine școala, I. Maiorescu considera că aceștia își iau copiii de la școală pentru a-i duce scriitori în vreo cancelarie, vrînd să-i pună mai repede în situația de a cîștiga, însă el nu analiza și condițiile grele în care părinții trebuiau să-și trimită copiii la școală.

Ion Maiorescu a desfășurat o activitate rodnică pentru dezvoltarea învățămîntului în Oltenia, în timpul cît a funcționat ca director al Școlii centrale din Craiova și ca inspector pentru învățămîntul din satele oltene. Încă din primul an al activității sale didactice și-a dat seama că o bună organizare a bazei materiale a școlilor constituie o condiție importantă pentru buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Așa se explică lupta lui neobosită pentru asigurarea condițiilor materiale la școala din Cerneț, pe care o găsise în paragină, și grija permanentă pe care a manifestat-o pentru construirea localului nou al Școlii centrale din Craiova.

O atenție deosebită a acordat Ion Maiorescu frecvenței elevilor și cuprinderii unui număr mai mare de copii în școală. Anul școlar 1838—1839, așa cum rezultă din documentele vremii, s-a încheiat în județul Dolj cu mai bune rezultate. Numărul școlarilor la sate atinsese cifra de 2 515 elevi, față de 2 218 cîți erau în februarie 1838. Școala centrală din Craiova număra 376 elevi, iar învățămîntul particular 201 școlari [33]. În anul 1838, cînd Eforia școalelor condusă de Petrache Poenaru și-a început „marea acțiune pentru înființarea și ridicarea învățămîntului sătesc" [34], inspectorul craiovean, traducînd în viață dispozițiile Eforiei, a organizat pe lîngă Școala centrală din Craiova un curs de trei luni pentru pregătirea învățătorilor ceruți de dezvoltarea învățămîntului sătesc.

★

[32] *Starea instrucțiunii publice în România la finele anului 1859—1860*, „Foaia literară" din 1860, nr. 30—31 și în broșură.

[33] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—43.

[34] *Istoria pedagogiei*, Editura didactică și pedagogică, 1958, p. 161—162.

Scopul educației în concepția lui Ion Maiorescu era „formarea generației de acum" [35]. Noul cetățean al patriei, „bine învățat și educat" [36], trebuia să primească o educație intelectuală, estetică, moral-politică și religioasă. „Nimic alt — spunea el — nu întărește și nu îmbogățește viața omului și deci viața poporului mai mult ca învățătura, știința și artele" [37]. Dintre toate elementele educației el punea accent pe cea intelectuală, adică pe însușirea științei. Desigur, aci nu poate fi vorba decît de clasa dominantă, întrucît poporul avea dreptul numai la învățămîntul elementar.

Educația morală o înțelegea în spiritul învățăturii creștine. „Blîndețea, supunința, sfietatea, respectuozitatea, seriozitatea unită cu cuviința și judecata sănătoasă" [38] trebuiau să fie după părerea sa, trăsăturile morale ale unui tînăr bine educat.

Factorii instrucției și educației, după I. Maiorescu, erau: *școala, învățătorii și părinții. Rolul principal în educație îl are școala*, însă constata că aceasta „nu face spor" [39], deoarece cuprindea prea puțini copii, profesorii erau slab pregătiți, programa școlară nu corespundea dezvoltării copiilor, iar metoda folosită era abstractă. Criticînd programa școlară, care era prea încărcată și nu corespundea particularităților de vîrstă ale copiilor, încă de la începutul anului școlar 1837—1838 arăta Eforiei școalelor că elevii erau „prea nedezvoltați și învățați a se lega orbește de text" [40]. El respingea învățămîntul mecanic și de aceea, pentru însușirea temeinică a cunoștințelor și dezvoltarea gîndirii elevilor, folosea „modul lui Quintillian și al lui Socrate" [41], conducînd pe elevi prin discuții să găsească ei înșiși adevărul.

La 1 ianuarie 1848 a trimis învățătorilor de la sate și revizorilor școlari instrucțiuni întocmite de el, care se intitulau „Reguli și chibzuiri pentru școalele elementare și comunale". În partea a treia a acestor instrucțiuni se ocupa de îmbunătățirea metodelor de predare, cerea înlăturarea învățăturii mecanice și „dezrobirea elevilor de text"; tot aci se ocupa și de regulile de disciplină pentru elevi [42].

În practica învățămîntului, Ion Maiorescu și-a dat seama că rezultatele așteptate nu pot fi obținute fără învățători sau profesori care să conducă efectiv procesul instructiv-educativ, dar a constatat că aceștia erau nepregătiți și nu-și făceau datoria din „conștiința și fierbințeala patriotică", așa cum cerea el. Într-un raport al său (ianuarie 1838, către Eforie) asupra stării școlilor particulare din Craiova, arăta că acestea au ca învățători cîntăreți de biserică, insuficient pregătiți. Cel mai destoinic dintre ei erau unul Scriicescu, de la școala de lîngă Sf. Gheorghe Vechi, căruia i-a scris la rubrica aritmeticii mențiunea: „cunoaște adu-

[35] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—426.
[36] „Foaia literară din Brașov", 1846, nr. 49—51, Discursul lui Ion Maiorescu.
[37] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXI.
[38] „Foaia literară din Brașov", 1846, nr. 49—51, Discursul lui Ion Maiorescu.
[39] N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—448.
[40] *Ibidem*, p. XXII—21.
[41] *Ibidem*, p. XXII—18.
[42] *Documente din anul revoluționar 1848*, dosar Țara Românească.

narea, scăderea și înmulțirea în practică, dar nu în teorie. Împărțirea nicidecum" [43].

Referindu-se la profesorii Școlii centrale din Craiova, arăta că „mulți dintre ei cu nimic nu se îndeletniceau mai puțin decît cu învățătura și n-au mai mult decît cartea din care-și fac predania în școală" [44]. I. Maiorescu cerea profesorului o pregătire temeinică și perfecționarea continuă a acestei pregătiri. „Profesorul — spunea el — are neapărată trebuință de multe seri ca să-și întărească puterile minții și să-și înmulțească cunoștințele prin cetit". Mai departe, referindu-se la profilul moral și la rolul social al acestuia, scria : ...„înalta lui chemare de a forma pe oameni îl îndatorește de a-și reține un caracter deosebit, o viață ferită și chipul de a gîndi neatîrnat" [45].

O problemă care l-a preocupat mult pe Ion Maiorescu a fost unitatea și armonia cadrelor didactice, necesitatea ridicării nivelului de cultură generală al acestora și a rezolvării problemelor școlii. În acest scop, I. Maiorescu a înființat la Craiova o asociație a corpului didactic, prin care urmărea să strîngă raporturile dintre profesori.

Unii dintre participanții la reuniunile asociației au dat la iveală și cîteva lucrări, în elaborarea cărora Ion Maiorescu a avut un rol important. Astfel, Grigore Mihăescu a scris „cîteva cărticele folositoare", Chiriță a tradus din grecește istoria lui Eutropiu, Călinescu a ajuns să învețe limba franceză etc. [46].

În munca educativă, Ion Maiorescu a acordat o atenție deosebită *colaborării dintre școală și familie*. Părinții trebuie să se ocupe de educația copiilor, deoarece „pietre de neprețuit pune acela, care dă patriei prunci bine crescuți", iar zestrea cea mai sigură care poate s-o lase un părinte fiilor săi „...este o bună creștere" [47]. Subliniind rolul exemplului părinților și criticîndu-i pe aceia care „spun vorbe urîte" ori „discută despre fapte scandaloase" în fața copiilor, se-ntreba : „cum să mai folosească așadar învățătura școlii ?...". „În zadar îi voi vorbi eu pruncului de virtute și omenie, în zadar îi voi zugrăvi cele mai frumoase fețe în școală, dacă el acasă dimpotrivă vede" [48].

În raportul din 8 iulie 1838, ținut la Școala centrală din Craiova la sfîrșitul anului școlar, examinînd din nou problema colaborării dintre școală și familie, spunea părinților că „trebuie să cerceteze fiecare dacă copilul învață acasă acele ce i s-au poruncit în școală", iar pentru aceasta părinții să țină legătura cu școala.

În toate discursurile sale ținute în fața părinților, mai ales cu ocazia încheierii anilor școlari și în alte ocazii, I. Maiorescu urmărea să

---

43 N. Bănescu și V. Mihăilescu, *Op. cit.*, p. XXII—21.

44 *Ibidem*, p. XXII—421.

45 *Ibidem*, p. XXII—40.

46 N. Bănescu și V. Mihălescu, *Op. cit.*, p. XXII 40—42, (Scrisoarea din 16 ianuarie 1847 trimisă lui Grigore Otetelișanu).

47 „Muzeul național", nr. 9, anul II din 1837, p. 69—74, Fragmente din discursul lui I. Maiorescu ținut cu ocazia încheierii anului școlar 1836/1837 la școala din Cerneț.

48 *Ibidem.*

convingă pe părinți de rolul lor în educația copiilor și de importanța educativă a unității dintre școală și familie.

★

Ion Maiorescu a fost numit în 1859 director al Eforiei instrucției publice, pentru a îndeplini planul reformei schițat de A. I. Cuza în mesajul domnesc rostit în adunarea electivă de la 6 decembrie 1859. Cît timp a ocupat acest post (1859—1861), a desfășurat o activitate însemnată pentru înființarea și organizarea școlilor de toate categoriile. Astfel, în anul școlar 1859—1860 numărul elevilor de la sate s-a dublat, ridicîndu-se în același timp multe școli rurale și urbane, iar la București s-au mai înființat gimnaziile „Gheorghe Lazăr" și „Matei Basarab" [49].

Studiind „Starea instrucției publice din România" la finele anului școlar 1859—1860, constatăm că este un document școlar unitar, în care se vorbește despre învățămîntul din ambele Principate (Țara Românească și Moldova). În el se arată că anul școlar 1859—1860 a însemnat un pas înainte privind organizarea învățămîntului în țara noastră.

În acest document, Ion Maiorescu prezintă un tablou comparativ al liniei de dezvoltare a învățămîntului pe o perioadă de zece ani și este primul care, într-o formă organizată, a prezentat date statistice asupra situației învățămîntului (număr de elevi, la sat și la oraș, număr de școli, număr de cadre didactice) și s-a ocupat de toate gradele de învățămînt (primar, secundar și superior).

Ion Maiorescu a mai arătat să scopul școlilor este de a da elevilor principalele elemente ale științelor. Spre a se putea realiza acest scop, se cereau, mai întîi de toate, învățători calificați și apoi o inspecțiune de aproape, serioasă și conștiincioasă.

În ce privește inspectorii, Ion Maiorescu arăta că aceștia trebuie să fie nu numai institutori ai candidaților de învățători, ci și adevărați directori ai școlilor din comunele rurale. Afară de inspectori, el cerea să se instituie și cîte un subinspector de fiecare plasă.

Ion Maiorescu arăta că nu este suficientă numai pregătirea învățătorilor în școlile normale și de aceea trebuie ținută o strînsă legătură cu ei după ce se duc la țară. În acest sens, el a propus Eforiei școalelor introducerea de premii în cărți, care să-l ajute pe învățător în activitatea sa. El mai susținea ca studiul pedagogiei și al metodicii să constituie obiectul de bază al școlilor normale, iar controlul și îndrumarea învățătorilor să se facă prin instrucțiune temeinică.

Ion Maiorescu acorda atenția cuvenită problemei dezvoltării școlilor sătești, cerînd „cea mai neadormită priveghere asupra lor" și îmbunătățirea condițiilor de viață ale învățătorilor de la sate, prin dublarea salariului. El susținea dreptul egal la învățătură pentru băieți și fete, mărirea numărului de clase de la patru la șase pentru instrucția superioară, introducerea sistemului de învățămînt mediu și de școli reale, legate de viața practică.

---

49 *Monitorul oficial* nr. 147 din 7 decembrie 1859.

Fiind director al Eforiei şcoalelor, Ion Maiorescu cerea înfiinţarea unor şcoli profesionale, comerciale, de arte frumoase, a unei şcoli tehnice (provenită din cursurile existente pe lîngă gimnaziul de la Sf. Sava), precum şi a patru şcoli normale cu cîte o şcoală agricolă. În anul şcolar următor, tot într-un discurs, el arăta că multe din aceste prevederi n-au putut fi realizate, deoarece nu s-au pus la dispoziţie fondurile necesare. A insistat mult şi asupra rolului educativ al familiei, în special al mamei, care este „prima educatoare a omului", pentru pregătirea căreia cerea înfiinţarea de şcoli pentru fete în fiecare judeţ.

Pe lîngă aceste idei înaintate, prin care Ion Maiorescu exprima năzuinţele burgheziei române în ascensiune şi, în parte, ale maselor largi populare, găsim şi unele aspecte retrograde : învăţarea religiei, deosebirea dintre şcoala de la oraş şi cea de la sat, în defavoarea celei din urmă. Vorbind despre şcolile săteşti, el arăta că rolul lor constă în a-l face pe ţăran să fie conştient de poziţia şi de demnitatea sa, de datoriile sale către dumnezeu, către aproapele său, către patrie, să respecte legile şi instituţiile ţării, să fie supus autorităţilor. De aici rezultă poziţia lui de clasă, care mai reiese şi din delimitarea diferitelor trepte ale învăţămîntului, şi anume : instrucţia primară pentru tot poporul, instrucţia secundară pentru clasele mijlocii, iar cea superioară pentru cei care urmau să ocupe funcţii înalte în organizarea şi în conducerea statului.

Deşi în gîndirea şi în activitatea sa pe tărîm social, dar mai ales pedagogic, a manifestat şi unele idei retrograde, putem spune că, în general, Ion Maiorescu a avut o poziţie progresistă şi democratică. Demne de remarcat sînt lupta sa împotriva societăţii feudale, participarea sa la revoluţia din 1848, apărarea hotărîtă a intereselor naţionale şi sociale ale poporului român. Dacă adăugăm la aceste activităţi ale sale faptul că a militat pentru cauza învăţămîntului naţional, pentru cultivarea maselor, pentru înfiinţarea şi organizarea şcolilor, îl putem situa pe Ion Maiorescu în rîndurile cărturarilor înaintaţi ai secolului al XIX-lea.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИОНА МАЙОРЕСКУ

(Резюме)

Анализируя революционный подъем в Румынских Государствах в середине прошлого столетия, автор останавливается на педагогических идеях и деятельности Иона Майореску, являвшимся одним из представителей прогрессивной буржуазии. Своей деятельностью в общесоциальной и педагогической области Ион Майореску способствовал развитию румынского просвещения и культуры.

Несмотря на тот факт, что мирозоззрение Иона Майореску — как и других культурных деятелей середины XIX-го века — характеризовалось историческими и классовыми лимитами, он боролся за создание национальной школы.

Ион Майореску не был теоретиком и не оставил никаких педагогических сочинений; его педагогические идеи, глубоко демократического характера, выделяются на общем фоне организационной работы в области просвещения и его выступлений в печати.

L'ACTIVITÉ ET LES IDÉES PÉDAGOGIQUES de ION MAIORESCU

(Résumé)

L'auteur parle au début de l'élan révolutionnaire des Pays Roumains à la veille de l'année 1848 et puis il s'arrête à un représentant de la bourgeoisie en ascension: Ion Maiorescu.

Par son activité sociale et pédagogique, celui-ci a contribué, à côté de beaucoup d'autres, au développement de la culture et de l'enseignement roumains.

Bien que la conception de I. Maiorescu, de même que celle de maints esprits progressistes du milieu du XIX-e siècle, ait eu des limites historiques et de classe dues à l'époque où il a vécu, il a milité pour la création d'une école nationale.

Ion Maiorescu n'a pas été un théoricien de la pédagogie, il n'a pas écrit des ouvrages dans ce domaine, mais ses idées pédagogiques profondément démocratiques se font voir dans son activité d'organisateur de l'enseignement et dans ses discours, publiés par la presse de l'époque.

IOAN MAIORESCU, HIS ACTIVITY AND IDEAS ON EDUCATION

(Abstract)

After a presentation of the revolutionary élan in Wallachia about 1848, the author concentrates on Ioan Maiorescu, a representative figure of the rising bourgeoisie, who, through his life and activity, contributed to the development of Rumanian education and culture at the time.

And although Ioan Maiorescu's conception, like that of some other mid-19th century progressive-minded scholars, was not devoid of certain historical and class limitations inherent in the epoch they lived in, he struggled hard for the setting up of a national school. Though not a theoretician with specialized works in the field, Ioan Maiorescu has gone down in the history of Rumanian education as a remarkable school organizer and supporter of democratic views on education in the press of the time.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

FOLOSIREA METODEI EXERCIȚIULUI ÎN FORMAREA CONDUITEI MORALE A ELEVILOR

Condiționat, în primul rînd, de prefacerile revoluționare produse în existența materială a societății, de vasta operă educativ-culturală, desfășurată de partid, procesul formării profilului moral al cetățeanului patriei noastre este indisolubil legat și de școală, care are rol nu numai să dea cunoștințe tineretului, ci să-i formeze și personalitatea morală.

Personalitatea morală reprezintă unitatea dialectică dintre conștiința și conduita morală. Literatura psihopedagogică și practica muncii educative au arătat rolul pe care îl are conștiința morală în procesul formării conduitei. În ultimă analiză, conduita morală nu este altceva decît o formă externă a unui complex de factori *interni* și care se află *într-o unitate* indisolubilă: reprezentările și noțiunile morale, convingerile și sentimentele morale, obișnuințele de conduită morală și trăsăturile pozitive de caracter.

Dacă este adevărat că normele morale pot deveni un factor reglator al comportării (conduitei) numai în măsura în care ele sînt înțelese, adoptate principial, și dau naștere la trăiri emoționale pozitive, practica ne arată că aceasta nu este de ajuns. Conduita morală, la nivelul conștiinței morale, trebuie să capete stabilitate prin obișnuințe morale și trăsături pozitive de caracter.

Practica muncii educative ne arată că sînt elevi care au bogate cunoștințe morale, sînt convinși că trebuie, că este necesar, să se comporte la nivelul cerințelor ce li se pun în față, acceptînd aceste cerințe, și au chiar trăiri emoționale în legătură cu ele (simt plăcerea și bucuria săvîrșirii unor fapte morale și se comportă — în general — la nivelul cunoștințelor). Alteori, însă, se abat de la ele, atunci cînd te aștepți mai puțin. Acestea constituie așa-zisele „surprize" pe care le au educatorii în munca lor cu elevii. Este vorba *aici nu numai* de un decalaj între cuvînt și faptă, ci de un decalaj chiar între ceea ce simt acești elevi și conduita lor.

Analiza psihologică ne arată că în asemenea situații nu este vorba atît de surprize — posibile totuși în unele cazuri și *în anumite împrejurări*, — ci de lipsa formării deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală. Toate cercetările psihologice, în legătură cu procesul de formare a conduitei morale au scos în evidență importanța și rolul deprinderilor.

Analizînd procesul formării conduitei morale, A. Chircev ajunge la concluzia că: „Pentru a forma la elevi conduita morală, prezintă o mare importanță **exersarea lor în forme concrete de activitate,**

care, consolidate în obișnuințe, devin baza trăsăturilor morale ale personalității" [1].

Toate acestea ne arată că formarea deprinderilor de conduită morală nu poate avea loc decît în activitate, prin exercițiu.

Așa după cum sentimentele morale își au caracteristicile lor, atît în sensul că nu se pot reproduce prin aducerea aminte, ci numai printr-o trăire, și mai ales prin aceea că formarea și dirijarea lor necesită o influență complexă, exercitată în anumite situații, tot așa și exercițiul moral, deși cere o repetare a activității, nu înseamnă o simplă repetare a unei acțiuni morale, ci în primul rînd organizarea întregii activități a copilului. Repetarea activității în mod sistematic, organizat, trebuie să ducă la formarea unui mod de a se comporta, fără sforțare.

Acest mod de comportare — „fără sforțare" — include nu numai deprinderea obținută prin exercițiu, ci și altceva, și acest „altceva" îl formează **motivele** care stau la baza acțiunii care se efectuează și, mai ales, se repetă.

Practic, aceasta înseamnă că: „Atunci cînd colectivul pedagogic al școlii educă la elevi diferitele forme de conduită morală, nu este de ajuns să-i exerseze în îndeplinirea formelor respective. Este necesar ca aceste forme de conduită să se realizeze pe fondul unui motiv pozitiv, specific formei respective de conduită" [2].

Iată de ce literatura pedagogică face din exercițiu o metodă de bază în educația morală, în formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală, înțelegînd prin exercițiu „repetarea conștientă și sistematică a unor activități" [3], punerea în practică a normelor conduitei morale „prin realizarea lor în activitatea de zi cu zi" [4].

Pentru activitatea practică interesează, însă, în primul rînd, cum asigurăm repetarea unor activități, punerea în practică a normelor morale, ce fel de activități trebuie să organizăm pentru a repeta faptele morale pînă la formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală.

★

În continuare, mă voi referi la felul cum am folosit **metoda exercițiului** în formarea deprinderilor de conduită morală la elevii unor clase de la Școala medie nr. 2 din Craiova, pe care am condus-o ca diriginte din clasa a VIII-a pînă la absolvirea școlii medii, în perioada 1960—1964. Unul din obiectivele urmărite a fost cunoașterea particularităților procesului de formare a conștiinței și conduitei morale la adolescenți. În cadrul metodelor folosite în realizarea acestui obiectiv, am acordat exercițiului un loc important, pornind însă de la ipoteza că metoda exercițiului va fi cu atît mai eficace, cu cît va fi folosită în cadrul unui **sistem de metode** și în primul rînd alături de convingere și exemplu.

Am considerat, de asemenea, că exercițiul în educația morală nu înseamnă organizarea în mod special a unor activități în care să se repete mecanic anumite fapte, ci aceste activități trebuie să facă parte în mod natural din viața școlii, a clasei și a fiecărui elev în parte, că exercițiul în educația morală înseamnă organizarea întregii vieți a colectivului și a fiecărui elev în parte, nu un simplu antrenament ca în alte activități, că **exercițiul în educația morală trebuie să asigure îmbogățirea continuă a experienței morale.**

---

1 A. Chircev, **Psihologia pedagogică**, E.S.D.P., București, 1962, p. 164.
2 A. Chircev, Op. cit., p. 165.
3 A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, **Pedagogia**, ed. a III-a, p. 258.
4 **Curs de pedagogie generală**, sub red. prof. dr. Stanciu Stoian, p. 227.

În activitatea de diriginte am fost călăuzit de ideea că normele moralei comuniste pot fi înțelese mai ușor în procesul organizării relațiilor în cadrul colectivului clasei, în experiența morală a acesteia, adică prin desfășurarea unei activități sistematice, activitate în care elevii să-și însușească practic cerințele moralei comuniste și să procedeze just în toate cazurile pe care le întîlnesc în viață.

În organizarea și desfășurarea acestei activități sistematice am dat atenția cuvenită atît muncii de formare a noțiunilor, convingerilor și sentimentelor morale, cît și exersării diferitelor calități morale, întrucît, după cum am văzut, sentimentele pozitive trăite cu ocazia îndeplinirii diferitelor activități trezesc dorința de a repeta activitățile respective.

Din complexul de forme și mijloace de organizare a exercițiului moral, voi cita pe acelea care, în munca mea, au dat cele mai bune rezultate. Ținînd seama de faptul că normele morale pot fi înțelese mai ușor în procesul relațiilor în colectiv, pe primul plan am pus **organizarea vieții cotidiene a colectivului clasei.** Fiecare membru al colectivului a primit o sarcină concretă: întocmirea graficului de frecvență, scrierea condicii de clasă, organizarea și evidența muncii social-utile, pregătirea programelor cultural-artistice, organizarea activității sportive, controlul ținutei conform cerințelor regulamentare.

Conștiinciozitatea, hărnicia, cinstea, disciplina, punctualitatea și precizia în îndeplinirea sarcinilor, grija față de bunul obștesc, se pot manifesta nu numai în fapte mari, ci în orice activitate. Această idee a fost obiectul multor convorbiri, atît individuale, cît și colective. Unele aspecte ale conduitei civilizate — atitudinea băieților față de colegele lor, limbajul folosit în relațiile dintre membrii colectivului, față de prieteni și de alții, atitudinea față de elevii mai mici, respectul pentru vîrstnici — au fost „exersate" în primul rînd în cadrul vieții de toate zilele, în cadrul școlii și al clasei, în timpul orelor de curs.

Simpla organizare a activității în așa fel ca faptele morale să se repete în mod natural nu este suficientă. Repetarea poate avea loc și în sens negativ (a unor atitudini sau deprinderi greșite), ceea ce ar duce la formarea unor deprinderi și obișnuințe negative. Iată de ce faptele și conduita trebuie analizate, scoțîndu-se în relief ceea ce este pozitiv și ce trebuie înlăturat ca negativ. Este cunoscut, de exemplu, faptul că unii elevi obișnuiesc să-și adreseze cuvinte și epitete jignitoare în numele prieteniei. Analiza trebuie să scoată în relief semnificația faptului, încadrîndu-l într-o conduită pozitivă sau negativă.

Astfel, a fost analizată conduita colectivului sub aspecte multiple — disciplină, atitudine față de bunul obștesc, comportare civilizată — cu ocazia vizitelor făcute la întreprinderi, la muzee, cu ocazia excursiilor, a vizionărilor de spectacole, a participării la întreceri sportive etc. Aspectele individuale ale conduitei membrilor colectivului — atitudinea față de profesori, la lucrările scrise, în recreație, atitudinea față de învățătură, față de bunurile materiale ale școlii — au fost analizate în același fel.

Elevii au fost obișnuiți, treptat, ca atunci cînd făceau la cererea dirigintelui scurte informări asupra desfășurării activității să nu semnaleze numai faptele, ci să le **aprecieze** din punct de vedere al conduitei.

De exemplu: „...S-au evidențiat elevii A, B, C, care, prin conștiinciozitatea cu care și-au pregătit lecțiile, prin perseverența cu care au învățat la toate obiectele, indiferent dacă erau examinați sau nu, deci nu pentru notă, au dat dovadă de atitudine comunistă față de învățătură".

Analiza faptelor săvîrșite în împrejurări diferite a dat posibilitate să se

întregească și să se aprofundeze, treptat, conținutul noțiunilor morale, trezind în același timp convingeri și sentimente pozitive față de cerințele morale a căror respectare li se cerea elevilor.

În același timp, am constatat că un deosebit efect (asupra conduitei pozitive) a avut faptul că, atunci cînd majoritatea membrilor colectivului au manifestat atitudini constante la nivelul cerințelor morale, i-am încurajat, mi-am exprimat deschis bucuria și satisfacția, am recunoscut justețea conduitei lor. În plus, am avut grijă nu numai ca faptele lor să fie popularizate cu ocazia analizei activității, dar și ca încurajarea și recunoașterea realizărilor să se manifeste și din partea tuturor membrilor colectivului pedagogic al clasei și chiar al școlii. În același fel s-a procedat și în cadrul organizației de tineret. De asemenea, am comunicat și familiei, în scris sau verbal, elementele pozitive din conduita elevilor, pentru a li se exprima și acasă aprecierea pozitivă: lauda, satisfacția. Bucuria pe care au simțit-o pentru aprecierea conduitei lor, cît și pentru satisfacția pe care au produs-o (profesorilor și părinților) — acest complex de trăiri emoționale — a creat dorința de a repeta faptele, acțiunile, comportamentul. De exemplu, bucuria pe care au simțit-o elevii clasei la care ne referim, atunci cînd au fost felicitați de directorul unei școli dintr-o comună din apropierea Craiovei, cît și de reprezentanții sfatului popular, pentru conștiinciozitatea cu care au pregătit și prezentat un program artistic la căminul cultural, pentru respectul arătat oamenilor muncii din comună, pentru frumusețea programului prezentat, pentru disciplina de care au dat dovadă în comună, le-a trezit dorința de a mai da asemenea spectacole și la alte cămine culturale din oraș sau din regiune.

Aprobarea unanimă i-a adus, de asemenea, la înțelegerea necesității unei asemenea conduite, a justeței normelor morale pe care trebuiau să le respecte, a semnificației lor sociale. Toate acestea au contribuit la formarea convingerilor morale, ca un puternic suport al formării deprinderilor pozitive de conduită. Conduita pozitivă se realiza acum nu prin simpla repetare mecanică a împrejurării, ci prin acțiunea convingerii, ca imbold intern de repetare a ceea ce este necesar, frumos, nu impus prin cerința educatorului.

Acțiunea și eficacitatea sentimentelor și convingerilor asupra stabilității conduitei s-a intensificat atunci cînd faptele au fost interpretate nu atît prin semnificația lor individuală, cît prin semnificația lor pentru conduita colectivului, pentru onoarea acestuia. În felul acesta, a intrat în acțiune un alt factor foarte important în procesul de formare a deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală și anume **opinia publică a colectivului**. Sub acțiunea acesteia faptele s-au repetat într-un singur sens — pozitiv, iar convingerea, sub aspectul necesității și justeței unei cerințe morale, s-a format mult mai ușor.

Vom semnala, în această ordine de idei, că uneori educatorii se plîng de faptul că, analizînd conduita necorespunzătoare a unor elevi, restul colectivului s-ar „solidariza" cu această conduită, prin aceea că deși nu o aprobă, nici n-o condamnă deschis, iar vinovații rămîn „insensibili" la pedeapsa dată, iar la prima ocazie repetă greșeala. Asemenea situații se întîlnesc, însă, mai ales atunci cînd conduita elevilor nu este determinată de convingeri morale, cînd „vinovatul" nu simte dezaprobarea colectivului, iar aceasta nu se produce, fiindcă nici colectivul nu înțelege prin ce anume faptă a încălcat normele morale, de ce cerința respectivă era justă și de ce încălcarea ei a însemnat o pată pentru întregul colectiv.

Iată deci că **exercițiul în educația morală trebuie să fie îmbinat cu explicația — ca formă a convingerii — și orientat de o sănătoasă opinie publică a colectivului.**

Îmbinînd acești factori, am combătut cu succes o serie de deprinderi greșite de conduită morală, ca: șoptitul, copiatul, întîrzierea de la unele ore, atitudinea greșită a unor băieți față de fete. De exemplu, după ce le-am explicat de ce șoptitul sau copiatul este o deprindere negativă, treptat, am făcut responsabil de asemenea manifestări întreg colectivul, căci fiecare membru al colectivului trebuie nu numai să se abțină de la a șopti, a copia etc., dar trebuie să respingă aceste manifestări, să le combată, să nu aibă nevoie de ele.

Reacția promptă a colectivului, atunci cînd se mai produceau încă asemenea fapte, avertismentul pe care îl dădea colectivul celor tentați să săvîrșească asemenea fapte, au constituit o puternică frînă în manifestările negative, dar și un exercițiu de conduită justă. **Exercițiul în educația morală presupune, deci, și formarea unor frîne puternice pentru manifestările negative, una dintre acestea fiind o sănătoasă opinie a colectivului.** Într-adevăr, dezaprobînd abaterile, colectivul începe să fie preocupat, în principal, de tendința de a se comporta cît mai bine, cît mai constant la nivelul cerințelor.

Fără îndoială că organizarea vieții unui colectiv de elevi — ca mijloc important de formare a deprinderilor de conduită morală — nu se reduce la organizarea timpului pe care aceștia îl petrec în cele 5—6 ore de curs în școală, ci cuprinde și întreaga activitate care se desfășoară în afară de clasă și de școală. De obicei, unor manifestări în afară de clasă sau de școală nu li se dă atenția cuvenită sub aspectul folosirii lor ca mijloc de formare a deprinderilor de conduită. Se acceptă, de exemplu, cu ușurință, ca elevii să nu fie punctuali la activitatea unui cerc, se trece cu vederea un aspect negativ cu privire la disciplină și la ținută, nu se respectă ora fixată pentru efectuarea unei vizite sau unei excursii, pentru vizionarea în colectiv a unui spectacol etc.

Comportamentul în asemenea împrejurări este, adesea, neglijat. De exemplu, este considerată o „glumă" sau o „copilărie" încercarea unor elevi de a se sustrage de la plata biletului de intrare la un spectacol — cînd au loc vizionări în colectiv — sau de la plata biletului de autobuz (tot cînd se călătorește în colectiv), sau încercarea de a se sustrage de la îndatorirea de a oferi locul unui vîrstnic.

Nu este vorba aici atît de repetarea unei conduite (punctualitate, disciplină, respect pentru bunul obștesc etc.) care duce la formarea deprinderilor, cît despre altceva, *mult mai important*. Arătăm că cerințele de bază în formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală le constituie nu atît repetarea în sine a unei acțiuni, cît **motivul** repetării și **convingerea** că o anumită normă sau cerință morală este justă, necesară și are o semnificație socială. Atunci cînd, în asemenea împrejurări, se tolerează elevilor o altă conduită decît cea de la școală, cînd li se fac anumite „concesii", încrederea lor în justețea, necesitatea și semnificația socială a cerințelor este zdruncinată.

În perioada la care mă refer — 1960—1964 — în 92 de cazuri am întrebat pe elevii respectivi, imediat după săvîrșirea unor abateri, de ce au procedat în felul acesta (atitudine necuviincioasă față de profesori, lipsă de respect față de colegi, atitudine greșită față de bunul obștesc, atitudine necorespunzătoare pe stradă sau într-o sală de spectacol etc.). Dacă este adevărat că 48% au răspuns că nu și-au dat seama că săvîrșesc o abatere prin purtarea lor (lipsa

cunoștințelor morale deci), 22% au motivat în felul următor: „Am văzut că se poate și așa, fără ca cineva să protesteze"; „Din moment ce în alte împrejurări nu mi s-a făcut observație, am crezut că nu este absolut necesar ca întotdeauna să ne purtăm cum spuneți dumneavoastră" etc.

Este evident că, nefiind convinși de necesitatea unei anumite comportări în toate împrejurările, repetarea unor acțiuni nu numai că nu duce la formarea deprinderilor, ci duce la efecte contrarii.

În asemenea împrejurări este necesar ca elevilor să li se explice cum trebuie să se comporte, fie prin exemple pozitive, fie prin analiza celor negative. În plus, varietatea împrejurărilor pe care le oferă viața — pe de o parte — și lipsa lor de experiență — pe de altă parte — cer ca situațiile noi să le fie explicate, să fie învățați cum să se comporte. **Exercițiul în formarea deprinderilor de conduită morală înseamnă, deci, și repetarea unei anumite conduite în împrejurări cît mai variate, pentru a surprinde toate „nuanțele" ei.**

În acest sens, am organizat printre alte activități o **reuniune** tovărășească numai cu elevii clasei și cu invitații lor, pentru a le arăta cum să se comporte într-o asemenea împrejurare; unii profesori ai clasei au luat, uneori, masa la internat, alături de elevi; dirigintele a analizat cu ei atît conduita lor (pozitivă sau negativă), cît și conduita altor spectatori în timpul unui spectacol (teatru, concert etc.), în pauză sau la terminarea spectacolului. În aceste împrejurări variate a fost vorba de disciplină și de purtare civilizată, două norme morale pe care sînt chemați să le respecte aproape la fiecare pas.

Repetarea acestor cerințe în împrejurări atît de variate i-a ajutat să înțeleagă necesitatea, justețea și semnificația lor socială, să-și formeze convingeri morale, deci, în legătură cu ele.

Aprecierile — aprobare, dezaprobare, indignare — făcute de diriginte, de unii elevi, de opinia publică pe care ei adesea o puteau surprinde, au determinat și din partea lor aceleași atitudini.

Exemplele de mai sus ne arată, o dată în plus, că exercițiul moral nu trebuie redus la repetarea unor fapte morale, ci trebuie să contribuie, în același timp, și la formarea noțiunilor morale, a convingerilor și sentimentelor morale, adică a conștiinței morale.

Dialectica raportului conștiință-conduită morală se reliefează deci și în metoda exercițiului.

Munca de folos obștesc, ca formă a exercițiului moral, trebuie să ocupe un loc important în dezvoltarea și fixarea unor trăsături morale, ca: atitudinea socialistă față de muncă și de bunul obștesc, patriotismul socialist, spiritul colectiv, respectul față de orice formă de muncă, disprețul față de trîndăvie etc. Este încă o dovadă că exercițiul trebuie să îmbrace forme cît mai variate, respectînd însă cerințele de bază: motivarea socială, îmbinarea exercițiului cu explicația, cu convingerea. La baza exercițiului este necesar să stea nu atît obligativitatea, cît tendința elevilor către un comportament just; exercițiul să fie și un exercițiu colectiv, nu numai individual (la acțiune să ia parte întregul colectiv).

În ceea ce privește varietatea formelor exercițiului moral, este necesar ca și munca de folos obștesc să fie cît mai variată. În acest sens, am angajat elevii clasei la acțiuni social-utile, ca: înfrumusețarea orașului, sprijinirea unor acțiuni inițiate în cadrul unor întreprinderi etc.

Socotesc necesar să subliniez cît de greșită este practica unor diriginți sau a unor școli care, în organizarea și desfășurarea acțiunilor patriotice, pun pe primul plan cantitatea, fie de muncă efectuată (ore), fie a rezultatelor obținute, subapreciind crearea unor motive

pozitive în efectuarea unor asemenea acțiuni — dragostea, entuziasmul cu care muncesc elevii etc. — cu toate efectele negative ce decurg de aici pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală. Organizarea unor asemenea activități, la nivelul posibilităților fizice și al cunoștințelor elevilor, subordonarea lor unor scopuri educative bine determinate, sînt condițiile de bază pentru a face din ele un mijloc eficace de exercițiu moral.

Activitatea cultural-artistică și sportivă a colectivului — ca altă formă a exercițiului moral — mi-a ajutat, de asemenea, nu numai la formarea și la dezvoltarea unor trăsături morale, ci și la consolidarea, la stabilizarea lor, și în primul rînd a spiritului colectiv, a disciplinei, inițiativei, voinței.

Toate acestea ne arată că, pentru formarea conduitei morale, munca educativă trebuie să fie în așa fel organizată, încît să asigure formarea unitară a componentelor conștiinței — intelectuală și afectivă — iar exersarea să însemne nu numai număr de repetări (ale unei acțiuni sau fapte), dar și repetarea pe baza unui motiv pozitiv și în condiții cît mai variate. Aceasta necesită un sistem de acțiuni și de influențe nu numai în cadrul școlii, ci și în ce privește acțiunile întreprinse de școală și de alți factori educativi.

Influența școlii, oricît de importantă ar fi ea, rămîne limitată. Este o idee care își face loc tot mai mult chiar și în pedagogia occidentală. Aici întîlnim voci care recunosc că în educația copiilor familia nu mai poate menține rolul tutelar, că școala exercită o influență limitată și că „grupările de tineret" exercită o influență importantă în formarea personalității elevilor: „Formarea socială a personalității elevilor, în aceste grupuri de tineret, se asigură prin responsabilitățile care li se dau în aceste grupuri" [5].

Întreaga activitate pe care a desfășurat-o organizația U.T.M. a constituit, pentru elevii clasei la care ne referim, un adevărat exercițiu de conduită morală, contribuind la formarea și la stabilizarea multor trăsături de caracter, ca: punctualitate, spirit colectiv, modestie, atitudine comunistă față de muncă și de bunul obștesc, principialitate, spirit critic și autocritic. Întreaga activitate a organizației U.T.M. a constituit pentru elevi un exercițiu moral, o adevărată școală a caracterului, nu numai prin repetarea — în condiții variate — a unor activități, ci și prin faptul că ea s-a desfășurat sub semnul unei înțelegeri depline a semnificației sociale (a acțiunilor de folos obștesc, de exemplu) și într-un spirit dominant de voie bună, de entuziasm. Folosirea de către diriginte a sprijinului organizației U.T.M. în formarea conduitei morale a elevilor — în sensul în care am văzut — cere însă o cunoaștere reciprocă a obiectivelor urmărite, folosirea unor mijloace diferite și specifice (activității organizației U.T.M. sau dirigintelui), dar și ajutor reciproc.

Familiei trebuie să i se acorde rolul cuvenit în exercițiul moral, sub un aspect dublu: a) colaborarea cu școala în organizarea vieții elevului, în stabilirea unui ferm regim de muncă și de odihnă — care asigură conștiinciozitatea în muncă, perseverența, stăpînirea de sine, dezvoltarea capacității de efort, spiritul organizatoric; b) exemplul pe care-l oferă elevului întregul stil de viață al familiei. Fără îndoială că de o influență directă a școlii în formarea stilului de viață al familiei — ca exemplu de conduită morală pentru copil — nu se poate vorbi, dar de contribuția ei, hotărît că da. Numai demonstrînd părinților, pe bază

5 A. Férré, Cours de psychologie enfantine et jouvenille, Paris, 1960, p. 310.

de exemple, importanța stilului de viață al familiei pentru conduita copilului îi punem în situația să reflecteze serios asupra problemei și să evite multe manifestări negative (critica neprincipială a tovarășilor de muncă, atitudinea personală nejustă față de muncă etc.).

Iată, deci, cît de variate — dar unitare în conținut — trebuie să fie formele exercițiului moral, ca metodă de bază în formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală, a trăsăturilor de caracter. De exemplu, cinstea se educă într-un complex de acțiuni: în activitatea la clasă în timpul tezelor (să nu copieze), la examinarea orală (să nu șoptească sau să nu primească șoptitul), în raporturile cu familia (să nu-i ascundă notele), în activitatea de folos obștesc (să-și îndeplinească conștiincios sarcina, chiar și fără control), în întocmirea unei lucrări la un cerc pe obiecte (să nu fie copiată sau făcută de altcineva), în cadrul organizațiilor de tineret etc.

Conduita pozitivă în asemenea împrejurări nu numai că provoacă un sentiment de satisfacție, ci duce la formarea tendinței și dorinței de a se repeta, atît în împrejurări asemănătoare, cît și în altele noi. Este procesul de transfer al deprinderilor, care se manifestă și în formarea deprinderilor de conduită morală. Deprinderile de conștiinciozitate, hărnicie, perseverență etc. — formate în cadrul altor activități — se vor manifesta și în munca de învățătură, iar cele formate în munca de învățătură se vor manifesta și în alte activități.

Fără îndoială că exercițiul făcut de elevi în cadrul colectivului — de clasă, școală, în cadrul organizației U.T.M. și familie —, în toate formele analizate, aduce o contribuție substanțială la formarea conduitei lor morale, dar viața de toate zilele a unui elev are și aspectul ei individual. Nu întotdeauna elevul își desfășoară activitatea în cadrul colectivului, sub influența și controlul opiniei publice a acestuia. Cum se va comporta el cînd va fi singur pe stradă, la un spectacol, în autobuz, necontrolat de părinți în pregătirea lecțiilor etc.? Se va comporta la nivelul cerințelor specifice societății socialiste?

În mod normal sîntem tentați să răspundem afirmativ, fiindcă deprindere și obișnuință de conduită morală tocmai aceasta înseamnă. Însă, oricît de bine ar fi organizat exercițiul moral al elevilor, el nu este suficient pentru formarea conduitei morale.

Este adevărat că orice comportare se sprijină pe mobiluri interne, în care motivarea ocupă un loc important, mai ales în măsura în care motivele devin permanente — așa cum am văzut de altfel — și că exercițiul colectiv și în cadrul colectivului (clasă, școală) creează asemenea motive, mobiluri interne, care influențează direct conduita și stabilitatea ei, dar tot atît de adevărat este și faptul că în cadrul aceluiași colectiv, sub impulsul acelorași influențe, avem tipuri diferite de conduită și chiar aspecte negative. În acest sens, trebuie înțeleasă afirmația noastră că exercițiul moral al elevilor, în colectiv și în cadrul colectivului, nu este suficient pentru formarea conduitei morale. Se poate atunci, vorbi de un exercițiu moral individual în formarea conduitei? În acest caz, cum organizăm acest exercițiu?

Experiența îndelungată în munca educativă ne-a arătat că, în fond, este vorba nu de un exercițiu individual, ci de formarea unei bogate vieți spirituale a elevilor și de luarea în considerație a particularităților individuale în acest proces.

Cît privește îmbogățirea vieții spirituale a elevilor, trebuie menționat, în primul rînd, că această sarcină nu aparține dirigintelui, ci întregului proces

instructiv-educativ și în primul rînd instrucției.

În al doilea rînd, în cadrul acestei bogate vieți spirituale, un loc central ocupă trebuințele și interesele, ca mobiluri interne ale conduitei. Este vorba desigur de trebuințele superioare, de trebuințele spirituale sau culturale.

Trebuința cognitivă, de exemplu concretizată în setea de a cunoaște, va fi pentru elev un stimulent mult mai puternic pentru o atitudine pozitivă constantă față de munca de învățătură decît nota sau imboldurile dinafară, ale părinților sau ale profesorilor. Această trebuință o dată formată îl va duce pe elev la repetarea zilnică a atitudinii pozitive, la exercițiu și de aici la hărnicie, la conștiinciozitate, perseverență, la capacitatea de a înfrînge greutățile, la stăpînire de sine etc.

Pregătirea psihologică — în cadrul lecțiilor la toate obiectele din planul de învățămînt — pentru o atitudine pozitivă față de munca fizică, pentru prețuirea ei, face ca elevul nu numai să exprime verbal această prețuire, dar, treptat, să simtă trebuința de a munci (în gospodărie, în școală, în cadrul unei acțiuni de folos obștesc).

În centrul atenției mele a stat și formarea la elevi, în cadrul unei complexe munci educative, a atitudinii estetice față de întreaga realitate înconjurătoare (muncă, natură, relațiile dintre oameni etc.). Această „conduită estetică" conține în sine germenii conduitei morale, adică atitudine comunistă față de muncă și de bunul obștesc, respect pentru om, comportament civilizat. Elevul care va reuși, sub influența muncii educative, să înțeleagă frumusețile relațiilor dintre oameni în societatea socialistă, frumusețea faptei morale, va simți și nevoia de a le săvîrși și pentru aceasta, va face un exercițiu din fiecare faptă a lui, în orice împrejurare, indiferent că se găsește sub controlul opiniei publice sau al conștiinței personale.

Pe scurt, o dată formate trebuințele spirituale (de a munci, de a cunoaște), acestea se transformă în motive ale unei anumite conduite căreia îi dau stabilitate, constanță, îi determină năzuința către repetarea ei în mod conștient, transformînd-o treptat în deprindere.

Este bine cunoscut faptul că un copil nu-și însușește toate componentele corelațiilor cu persoanele cu care vine în contact, ci numai pe acelea care corespund trebuințelor sale. Sînt numeroase mijloacele și procedeele de care dispune școala pentru formarea și dezvoltarea trebuințelor superioare. Dintre acestea citățm: folosirea stimulenților morali și a recompenselor sociale, apropierea muncii educative de viață, stimularea activității creatoare a elevilor, organizarea activităților în afară de școală, îmbunătățirea predării obiectelor care contribuie la educația estetică și mai ales a literaturii beletristice. În felul acesta, muzica, poezia, teatrul, arta plastică, relațiile juste dintre elevi, comportamentul frumos, devin, treptat, o necesitate pentru ei.

Cînd aceste mobiluri interne — trebuințele spirituale — devin permanente și orientează selectiv activitatea, se transformă în interese „creînd preferințe și impulsuri personale, pentru anumite clase de fenomene, probleme, situații... interesele conturînd direcția comportării" [6].

Raportînd această realitate psihică la munca educativă, profesorul Al. Roșca arăta că: „Pentru a trezi curiozitatea elevului și a-i capta interesul pentru anumite lucruri, sau deprinderi pe care vrem să și le însușească, trebuie să utilizăm ca punct de plecare interesele actuale ale elevului" [7]. „Un conducător bun tre-

---

[6] D. Todoran, Psihologia educației, Cluj-Sibiu, 1942, p. 262.

[7] Al. Roșca, Motivele acțiunii umane, Cluj-Sibiu, 1943, p. 249—250.

buie să găsească mijlocul adecvat de a lega fiecare situație școlară, sau fiecare deprindere pe care vrea s-o dezvolte la copil, de trebuințele, tendințele, succesele și ambițiile sale" [8].

În cadrul cercetării noastre am urmărit și **rolul idealului** în formarea personalității morale a elevilor (adolescenți). Una din numeroasele concluzii care s-au desprins privește și influența idealului asupra conduitei, în sensul că acesta orientează conduita către anumite activități și îi dă o deosebită stabilitate (atitudinea față de învățătură, față de munca fizică, optimismul etc.).

Toate aceste elemente — trebuințele spirituale, interesele și idealurile de viață — ca mobiluri interne ale conduitei morale, ale unui exercițiu voit și conștient, ce duce la formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală, au un pronunțat caracter individual. De aici rezultă necesitatea individualizării muncii educative de formare a conduitei morale a elevilor, mai ales la vîrsta școlară mare. În acest sens trebuie înțeleasă individualizarea exercițiului moral: individualizarea muncii de formare și de cunoaștere a trebuințelor spirituale, a intereselor și idealurilor. Lipsa acestora la unii elevi ne va duce, practic, la preocuparea sporită de formare și de dezvoltare, iar cunoașterea lor, la orientarea muncii educative către trebuințele și interesele dominante ale fiecărui elev, către realizarea idealului, ceea ce va asigura în primul rînd o pronunțată tendință de repetare a faptelor — exercițiul moral deci — și apoi o eficiență sporită a muncii educative.

Analiza conduitei elevilor clasei la care ne-am referit ne-a arătat că exercițiul moral astfel conceput — organizarea întregii activități a elevilor în cadrul colectivului, cît și a experienței morale individuale, avînd la bază un bogat fond și suport de mobile interne (convingeri morale, trebuințe, interese și idealuri de viață superioare), printr-un sistem de variate acțiuni, metode și procedee — a dus la o îmbunătățire considerabilă a conduitei morale, exprimată în atitudinea comunistă față de muncă (intelectuală și fizică), la o sporire a capacității de a munci și de a trăi în colectiv, la disciplină conștientă, respect și prețuire reciprocă, la patriotism activ, la principialitate în acțiune, la încredere în viitor.

Ca urmare a formelor variate de exercițiu, începînd cu a doua etapă a activității și mai ales în ultimul an, conduita elevilor mei era orientată nu atît de cerințe externe (intervenția educatorilor), cît de motive interne (convingeri, sentimente, trebuințe, interese, idealuri), indiferent că era vorba de atitudinea față de învățătură și de organizarea timpului liber, sau de alte activități. De exemplu, și atunci cînd dirigintele nu-i însoțea la acțiunile obștești, la un spectacol, la o reuniune tovărășească, pe stradă, în conduita lor nu intervenea vreo schimbare în sens negativ.

Toate acestea ne-au condus spre următoarele **concluzii:**

1. Exercițiul moral nu trebuie redus la o simplă repetare mecanică a unor acțiuni și fapte morale, ci întreaga viață a elevilor trebuie organizată în așa fel, încît, sub o influență complexă, ei să dovedească în diferite situații o anumită conduită morală.

La baza acestor repetări trebuie să stea motive pozitive, însă cu o semnificație socială. Procesul formării deprinderilor morale se supune acelorași legi ca și procesul formării deprinderilor intelectuale. În munca educativă este necesar să cultivăm mereu motive morale superioare, pentru a susține consolidarea deprinderilor formate, cît și formarea de noi deprinderi morale.

2. Dacă este adevărat că deprinderea elevilor cu respectarea cerințelor moralei

8 **Ibidem.**

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

comuniste se pun în primul rînd în cadrul colectivului, unde are loc interpretarea activității din punct de vedere moral afectiv și intelectual, trebuie reținut și faptul că influența colectivului în formarea conduitei va fi cu atît mai eficace, cu cît în cadrul colectivului va domni o sănătoasă, combativă și intransigentă opinie publică. Colectivul nu trebuie redus la colectivul clasei, ci extins la colectivul școlii, la organizația de tineret și la familie. Influența educativă a colectivului clasei nu se exercită însă în mod spontan, ci această influență trebuie organizată și îndrumată, rol care revine în primul rînd dirigintelui.

3. Munca educativă de formare a personalității elevilor este indisolubil legată de orientarea stabilă a preocupărilor către a ști, a cunoaște, a-și explica, către un anumit ideal de viață, către o bogată viață spirituală; toate acestea influențează direct conduita și exercițiul individual de conduită morală, deschid drumul către autoeducație.

4. De aici rezultă că școala trebuie să dea o atenție sporită condițiilor, căilor și mijloacelor care contribuie la dezvoltarea multilaterală a trebuințelor spirituale ale elevilor, acestea fiind indisolubil legate de formarea convingerilor morale, a sentimentelor, a idealurilor și deci și de formarea deprinderilor și a obișnuințelor de conduită morală.

5. Unitatea de cerințe a colectivului pedagogic este un factor esențial al formării convingerilor morale, important suport psihologic al exercițiului de formare a deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală.

6. Procesul de formare a conduitei morale pe baza exercițiului se desfășoară în etape, de la condiționarea conduitei de către stimularea și întărirea directă prin cerințele și controlul educatorului, la condiționarea ei de către factorii interni (convingeri, trebuințe, interese, idealuri). În această ultimă etapă cuvîntul educatorului ca stimulent și întărire nu mai are rolul de cerință, ci de apreciere pozitivă a conduitei, nu mai are rolul, îndeosebi, de a inhiba tendințele negative, ci, mai ales, de a le stimula pe cele pozitive.

Trebuie să avem în vedere, însă, că orice situație nouă poate provoca transformări în conduită. Personalitatea morală a elevilor, ca și a adulților de altfel, se construiește puțin cîte puțin, se modelează prin retușuri succesive, cu atît mai mult cu cît „materialul" pe care-l avem de modelat este complex și are o anumită dinamică după care trebuie să ne modelăm metodele și mijloacele.

Lect. univ. ION DUMITRESCU

ASPECTE PRIVIND FOLOSIREA MIJLOACELOR AUDIO-VIZUALE IN PREDAREA CHIMIEI

Este recunoscut faptul că lecțiile bogat ilustrate cu imagini, care reprezintă aspecte din producție, procedee industriale, scheme de instalații, secțiuni ale unor aparate etc. au un efect instructiv-educativ mult mai mare. Folosirea demonstrației la lecțiile de chimie, cu ajutorul unor imagini concludente, face ca aceste lecții să fie mai dinamice, mai atractive și mai variate în formă și conținut, suscitînd astfel în mai mare măsură interesul elevilor.

Dintre mijloacele cunoscute pentru ilustrarea lecțiilor de chimie cele mai des

127

folosite în școlile noastre sînt: proiecția de diapozitive, proiecția de diafilme, proiecția de filme didactice ș.a.

1. **Diapozitivele,** avînd imaginile imprimate pe sticlă sau pe peliculă înrămată, au o serie de avantaje în prezentarea unor imagini în timpul desfășurării lecției și anume: imaginea este fixă, putînd fi menținută atîta timp cît profesorul consideră că este necesar; imaginea poate fi repusă ori de cîte ori lecția impune acest lucru; aparatul de proiecție poate fi ușor apropiat sau îndepărtat de ecran, putîndu-se mări sau micșora imaginea în vederea observării cu mai multă ușurință a ansamblului sau a unor părți din ansamblul imaginii proiectate; aparatul de proiecție poate fi ușor manipulat de elevi, diapozitivele putînd fi schimbate de aceștia în ordinea dinainte fixată de profesor; concomitent, profesorul explică fără să fie nevoit să întrerupă firul lecției. În desfășurarea lecției, proiectarea diapozitivelor presupune o participare activă atît din partea elevilor, cît și din partea profesorului, mai cu seamă în explicarea imaginilor proiectate. Diapozitivele pot fi folosite cu rezultate bune și pentru verificarea cunoștințelor elevilor, ei fiind solicitați, în acest caz, să dea unele explicații legate de conținutul diapozitivelor proiectate.

Unele diapozitive, ca de exemplu cele referitoare la structura materiei, destinate predării unor capitole din fizică, pot fi folosite cu succes și pentru predarea chimiei. De exemplu, în clasa a IX-a, la lecțiile despre radioactivitate, transformările radioactive, structura atomului, straturile electronice, izotopii, am folosit unele diapozitive privind aceste probleme. Proiectînd diapozitivul care reprezintă camera Wilson, s-a explicat detaliat modul de montare corectă a aparatului, sistemul de funcționare ș.a., elevii putînd urmări, astfel, pe imaginea proiectată, toate piesele componente ale aparatului. Totodată, în urma proiectării clișeului cu norul de electroni ai sodiului, elevii au înțeles mai bine noțiunea de „nor electronic".

Un rol deosebit îl au diapozitivele care reprezintă: schema atomului după Bohr, legătura de electrovalență dintre Cl și Na în ClNa, schema procesului de transmutare $N_2 \rightarrow O_2$ prin ciocnire cu razele α, separarea particulelor α și β cu ajutorul cîmpului magnetic, impresionarea unor plăci fotografice de elementele radioactive.

În clasa a X-a, lecția „Legături chimice" poate fi de asemenea ilustrată cu diapozitive. Pentru această lecție, am pregătit încă dinainte clișeele care prezintă structura atomului de Natriu și Clor, momentul formării ionilor Na^+ și Cl^- și unirea lor în moleculă, prin cedarea, respectiv cîștigarea, a cîte unui electron de către elementele respective.

Trecînd la expunerea lecției, am explicat elevilor ce înțelegem printr-un ion, cum se formează acesta. În continuare, am explicat problema stabilității atomului din punct de vedere electric și tendința de a completa stratul de valență pînă la configurația electronică considerată stabilă.

După această precizare, am proiectat diapozitivul care ilustrează structura atomului de Natriu și Clor, explicînd pe baza imaginii structura acestor atomi și formarea ionilor. Elevii au putut urmări: numărul total de electroni la aceste două elemente, corelația dintre electroni și particulele din nucleu, posibilitatea pierderii electronului de valență. Am schimbat apoi diapozitivul pentru a prezenta elevilor felul în care s-a format NaCl prin legătura ionică. Lecția a continuat cu exemple date de mine și de elevi, conform planului de lecție (vezi anexa 1).

Diapozitivele menționate pot fi proiectate și cu ocazia verificării cunoștințelor elevilor, cerîndu-le să dea explicațiile necesare pe marginea schemei proiectate sau conținutului unei imagini redate. De pildă, verificînd cunoștințele elevilor privind „le-

găturile ionice", am proiectat din nou clișeul care ilustrează structura atomilor de Na și Cl și am cerut elevilor să explice după imaginea din diapozitiv cum se formează legătura ionică. Elevilor, avînd în fața lor desene corecte, le-a fost mai ușor să-și aducă aminte de explicațiile date în ora anterioară.

Desigur că există și unele dezavantaje în folosirea diapozitivelor. Unul din dezavantaje este acela că procesele și fenomenele nu pot fi prezentate în mișcarea lor. De asemenea, datorită faptului că există unele dificultăți în manipularea operativă a diapozitivelor, ele reprezintă un oarecare impediment în ceea ce privește folosirea lor, în special în lecțiile de recapitulare.

2. Un alt mijloc mai eficient folosit în lecțiile de chimie este **diafilmul**. Avantajele folosirii diafilmului constau în esență în următoarele: el reprezintă de obicei o tematică, un tot unitar; imaginile sînt așezate și prezentate evolutiv, în variații treptat ascendente; pe diafilme, față de diapozitive, imaginile pot evolua în faze mult mai amănunțite, iar schimbarea lor se poate realiza mult mai operativ; readucerea unor imagini care necesită explicații suplimentare sau care au legătură cu alte imagini ulterioare se realizează cu mai multă ușurință; aparatul de proiecție poate fi manipulat de către elevi, la fel de ușor ca în cazul diapozitivelor, fapt avantajos pentru explicarea închegată a noțiunilor de către profesor. Diafilmul poate fi folosit în lecție fie integral, fie parțial (numai anumite părți — fragmente — la o clasă, iar alte fragmente la alte clase). De asemenea, diafilmul poate fi folosit atît în cadrul lecțiilor de verificare a cunoștințelor, cît și în cadrul lecțiilor de recapitulare (de exemplu, diafilmele privitoare la oxigen, la structura atomului, la hidrogen, la soda caustică, la fontă, la aplicațiile electrolizei, la gazele naturale, la cauciuc etc. pot fi de un real sprijin în predarea acestor tipuri de lecții).

Astfel, diafilmul „Oxigenul" poate fi folosit în predarea cunoștințelor despre oxigen (în clasa a VIII-a), mai ales că desfășurarea diafilmului respectiv urmărește îndeaproape tema lecției din manual.

Cum se poate realiza o asemenea lecție?

După ce arătăm în cîteva cuvinte introductive importanța oxigenului (pentru a dezvolta la elevi interesul pentru problema studiată), trecem la explicarea stării naturale a oxigenului. Apoi, proiectăm cîteva imagini care ilustrează sub diferite aspecte proporția în care se găsește oxigenul în aer, în apă, în combinații (oxizi) etc. Proiecția imaginilor este însoțită de explicațiile necesare, atrăgînd atenția elevilor asupra anumitor probleme ilustrate prin imaginile proiectate. După aceasta, cerem elevilor să noteze în caiete aspectele urmărite în timpul proiecției. În continuare, se proiectează imaginile care ilustrează metodele de preparare a oxigenului. Prin imaginile proiectate, elevii au posibilitatea să urmărească aparatele cu ajutorul cărora se culege oxigenul în urma descompunerii apei, să vadă felul în care se prepară oxigenul din $KClO_3$ în prezența piroluzitei și din H_2O_2 și în fine prin electroliza apei. Ei pot urmări metodele industriale de obținere a oxigenului prin electroliza NaOH, a H_2O acidulate, distilarea fracționată a aerului lichid etc. După aceasta, elevii trebuie să-și noteze toate metodele de preparare a oxigenului observate în diafilm. În continuare, folosind același procedeu arătat mai sus, elevii urmăresc proprietățile oxigenului.

Desigur că folosirea diafilmului nu poate să înlocuiască experiențele directe făcute de elevi sau de către profesor. Dar, reeditînd în laborator aparatura indicată prin diafilm, elevii vor pătrunde și mai adînc în esența fenomenelor.

Diafilmul privind „Oxigenul" nu se epuizează într-o oră, el poate fi între-

rupt după proiectarea proprietăților, iar ora următoare se poate valorifica acea parte din diafilm care se referă la circuitul oxigenului în natură (trecîndu-se peste fragmentul „ozonul", care poate fi folosit la lecția respectivă).

Deosebit de valoroasă este acea parte din diafilm care se referă la întrebuințările oxigenului și care ar fi mai greu de redat pe o altă cale. Cu ajutorul unor imagini bine realizate, li se înfățișează elevilor folosirea oxigenului în medicină, în sudura oxiacetilenică, în tăierea metalelor, în arderi de metale sau minereuri (ZnS, FeS_2), în aer, în fabricarea H_2SO_4, în trecerea C_2H_5OH în CH_3—$COOH$ în prezența unor bacterii etc. În anexa nr. 2 se prezintă un plan de lecție privind predarea oxigenului cu ajutorul diafilmului.

Diafilmul poate fi folosit la verificarea cunoștințelor (prin acoperirea textului), întrucît dă posibilitatea elevilor să descrie anumite fenomene, pe baza unor aparate, scheme sau imagini din sectoare industriale, apropiind mai mult elevii de realitate, de viață. În cazul cînd voim să verificăm cunoștințele privind oxigenul, proiectăm imaginile legate în special de metodele de preparare a acestuia și cerem elevilor să descrie metodele, procedeele și aparatura folosită și să scrie apoi pe tablă reacțiile chimice care au loc. Acest diafilm poate fi folosit cu succes și la o lecție de recapitulare în care (derulînd mai repede diafilmul) elevii pot trece în revistă principalele cunoștințe în legătură cu oxigenul.

Diafilmul „Structura atomului", care este format din două părți, prezintă mai multe avantaje decît diapozitivul cu același subiect. Acest diafilm reprezintă un ciclu închegat de probleme, aspectele sînt mai ingenios ilustrate, dînd elevilor o imagine clară și făcîndu-le accesibile o serie de noțiuni, în aparență greu de pătruns și de însușit. Diafilmul, fiind un tot unitar, se impune ca profesorul să fixeze din timp acele părți care vor fi folosite la lecție. Totodată, el trebuie să țină cont și de faptul că acest diafilm, ca și altele de altfel, se adresează elevilor din clase diferite, iar problemele se reiau periodic în diferite clase (așa cum este cazul structurii atomului, clasificării elementelor etc.). Datorită acestei situații, diafilmul privind atomul poate fi realizat în mai multe feluri. De exemplu, în clasa a VIII-a pot fi folosite unele secvențe legate de atom, de moleculă și de structura atomului, iar în clasa a IX-a poate fi folosit întregul capitol privind „Legea periodicității și sistemul periodic al elementelor". Capitolul „Radioactivitatea și elementele radioactive" și cel care se referă la „Structura atomului" pot fi ilustrate în totalitatea lor prin diferite părți ale diafilmului „Atomul" (partea I și a II-a), cum ar fi unele reprezentări ale existenței atomilor ca părți componente ale substanțelor, diferite comparații sugestive privitoare la mărimea nucleului, a masei acestuia, la nivelele energetice, la trecerea electronilor pe diferite nivele, la explicarea izotopilor, care ajută substanțial la adîncirea cunoștințelor elevilor. Elevii pot urmări cu ușurință structura atomilor și prezentarea secvențelor privind acțiunea cîmpului magnetic asupra razelor α, β și γ. Acest diafilm poate fi folosit la predarea mai multor lecții.

Folosirea lui în lecțiile de verificare și de recapitulare a cunoștințelor este eficientă nu numai prin menținerea atenției elevilor, dar și prin faptul că, explicînd anumite imagini proiectate, elevii urmăresc încă o dată unele desene, scheme și fotografii. Paralel cu trecerea de la o idee la alta, expunerea va fi completată cu identificarea problemelor pe imagini proiectate. La sfîrșitul anului școlar, pentru recapitularea capitolelor, care se referă la structura materiei și la interpretarea tabelului lui Mendeleev poate fi

folosit, de asemenea, cu succes, diafilmul „Structura atomului".

În clasa a XI-a, pot fi folosite în bune condiții diafilmele: „Gazele naturale" și „Cauciucul". Diafilmul intitulat „Gazul metan", cu toate că nu poate fi folosit în desfășurarea întregii lecții, întrucît are multe elemente de geologie, are, totuși, anumite fragmente folositoare. Este vorba de secvențele privind răspîndirea gazului metan pe teritoriul patriei noastre și în special de cele care ilustrează întrebuințările gazului metan în industrie. În cazul în care lecția începe cu expunerea importanței gazului metan, pentru a face pe elevi să înțeleagă mai bine necesitatea și utilitatea studierii diferitelor proprietăți și a valorificării gazului metan, proiectăm imaginile de la sfîrșitul diafilmului, care arată tocmai aceste aspecte (gazul metan folosit drept combustibil în diferite întreprinderi ale țării, în furnale, valorificarea superioară a acestuia etc.).

După ce vorbim elevilor despre starea naturală, putînd folosi una sau două imagini legate de originea geologică a gazului metan, amintim — în fața hărții proiectate — răspîndirea acestei hidrocarburi pe teritoriul patriei. Celelalte capitole ale lecției se vor desfășura în mod normal, folosind metodele și procedeele obișnuite. În concluzia lecției, în vederea fixării cunoștințelor, sînt de un real folos cele două imagini care se referă la valorificarea superioară a gazului metan, unde se arată schematic posibilitățile prelucrării acestei importante bogății (*negru de fum, rășini vinilice*, mase plastice, amoniac, acid azotic, îngrășăminte, olefine, săpunuri, grăsimi, lubrifianți, celuloză, cauciuc sintetic etc.).

De asemenea, pentru a folosi cu eficiență în lecție diafilmul „Cauciucul", am selecționat unele imagini. Problemele structurii chimice, ale metodelor de preparare, ale unor proprietăți etc. au fost explicate elevilor cu ajutorul tablei. Acest diafilm vine în ajutorul profesorului pentru a ilustra metodele industriale de fabricație, prin prezentarea instalațiilor moderne, prin prezentarea proceselor tehnologice, a evoluției lor conform fluxului tehnologic etc. Diafilmul „Cauciucul" este bogat în imagini și ne permite să prezentăm elevilor unele din produsele combinatelor chimice din Borzești, Onești, București (Danubiana, Jilava), realizări ale regimului democrat-popular, făcîndu-i să înțeleagă largile perspective deschise de știința chimică în obținerea de noi și noi produse.

Profesorul trebuie să studieze diafilmul înainte de a fi prezentat elevilor, să-i cunoască conținutul și să noteze unele imagini de care se va folosi în desfășurarea lecției. Ca o sugestie, de importanță tehnică, amintim faptul că diafilmul trebuie montat în aparat și că trebuie proiectată la început o primă imagine, de probă, evitînd astfel o proiectare greșită a imaginilor, sau o inversare a textului.

3. **Epidiascopul** este, în general, mai rar folosit în predarea chimiei, întrucît pentru a prezenta una sau mai multe imagini din diferite manuale sau unele grafice, care să fie mai ușor de urmărit pe ecran, sînt necesare o serie de condiții. De aceea, folosirea epidiascopului poate fi recomandată în cazul în care vrem să proiectăm o imagine de un interes deosebit, dintr-o lucrare pe care elevii n-o au sau care prezintă o noutate științifică — proiecția unor scheme sau secțiuni de instalații chimice, aspecte ale *structurii intime a materiei* pe care vrem să le explicăm etc.

Epidiascopul este util în special cînd dorim să amplificăm mai multe imagini. De exemplu, la lecțiile: dezvoltarea industriei petrochimice în țara noastră (cl. a XI-a), dezvoltarea industriei de îngrășăminte chimice (cl. a IX-a), realizările industriei metalurgice (cl. a X-a) etc. noi am proiectat unele fotografii ale acestor

ramuri industriale. Cu acest prilej, am accentuat succesele obținute de țara noastră în dezvoltarea industriei chimice, scoțînd în evidență justețea politicii economice a partidului în opera de construire a socialismului.

4. Filmul didactic este cel mai eficient mijloc modern de ilustrare a lecțiilor cu imagini. El ne dă posibilitatea de a reda realitatea obiectivă în mod cît mai fidel. Filmul didactic — față de celelalte mijloace folosite — are mai multe avantaje și anume:

— dă posibilitatea de a reda elevilor unele procese și fenomene din natură prezentate ca o copie fidelă a realității (în acest fel cele expuse de profesor devin mai convingătoare, deoarece sînt bazate pe practică, pe exemple concrete din viață);

— cu ajutorul filmului fenomenele pot fi redate în mișcare, ceea ce apropie elevii și mai mult de realitate;

— pe baza filmului, fenomenele chimice, procesele tehnologice, reacțiile chimice etc. pot fi urmărite în evoluția lor, sistematic și organizat;

— în film pot fi îmbinate în mod armonios imagini ale utilajelor, ale ansamblurilor din uzină, tablouri sau camere de comandă, schițe, scheme sau secțiuni ale acestor aparate, care redau procesul chimic din interiorul aparaturii, putîndu-se urmări astfel în mod sistematic și evolutiv aspectele practice din producție și fundamentarea lor științifică;

— filmul ne permite să prezentăm elevilor fenomene ce nu pot fi observate cu ochiul liber, unele fiind prea mici (structura atomului, reacții între ioni), iar altele fiind inaccesibile (reacții chimice din organism, reacțiile ce au loc în interiorul unui furnal), inclusiv cele care nu pot fi puse altfel la îndemîna elevilor (analiza compoziției chimice a planetelor prin metoda spectroscopiei etc.);

— prin sistematizarea unor fenomene esențiale, specifice, filmul poate reda într-un timp scurt (20—30 minute) evenimente sau procese care din punct de vedere istoric s-au desfășurat în mii de ani (de exemplu, formarea petrolului, a cărbunelui de pămînt) sau un proces tehnologic care durează mai mult timp — fabricarea cauciucului, celulozei, hîrtiei, cărămizilor, pietrei de var, fontei etc.;

— pot fi redate întreprinderi sau alte sectoare economice a căror vizitare ar cere mai multe ore (de pildă, pot fi prezentate într-un film de scurt metraj toate întreprinderile de îngrășăminte chimice sau principalele fabrici de sticlă, fabricarea diferitelor tipuri de coloranți, inclusiv probele de laborator ale acestora);

— cu ajutorul filmului pot fi descompuse anumite procese chimice în componenți, pentru a putea urmări în mod sistematic desfășurarea reacțiilor în evoluția lor.

Felul în care pot fi prezentate imaginile dintr-un film didactic permite urmărirea sistematică a unor fenomene de către elevi, ei putîndu-le astfel studia și însuși mai ușor. Filmul vine în sprijinul profesorului, completîndu-i explicația cu probleme tehnice de specialitate.

Desigur că există și unele dificultăți în ceea ce privește folosirea filmului la lecțiile de chimie.

Astfel, întîmpinăm greutăți în folosirea unor secvențe din film și în alegerea lor în timpul lecției, fiind necesară, adeseori, rularea integrală a filmului. De asemenea, unele din filme nu sînt accesibile tuturor vîrstelor, astfel că sînt cazuri cînd unele secvențe rămîn inaccesibile elevilor din clasele mai mici ș.a.

Filmul poate fi folosit în diferite tipuri de lecții sau în diferite verigi ale lecției. El poate fi folosit frecvent și cu multă eficiență în procesul expunerii lecției noi. În acest caz, noi am folosit în special explicarea, paralelă cu prezentarea filmului. Pentru aceasta am pregătit mai întîi lecția, ținînd seama de evoluția te-

matică a filmului (vezi anexa nr. 3 — planul de lecție). La început, se face o scurtă introducere în lecție. Adresîndu-ne elevilor, de pildă, în legătură cu lecția despre substanțele colorate, subliniem că trebuie să se reție la substanțele colorante grupările cromofore și anxocrome, care le conferă proprietatea de a fi colorate și colorante și pe care le studiem cu ajutorul filmului care va fi proiectat. De asemenea, se va putea studia clasificarea substanțelor colorante după compoziția chimică și după proprietățile lor tinctoriale.

În continuare, are loc proiectarea filmului, care a fost pregătită din timp. Elevii urmăresc în film diferite substanțe cunoscute de ei, a căror formule apar alături de substanțele prezentate, urmînd în concluzie prezentarea grupelor cromofore. Reamintim noțiunea „grupe cromofore" și oprim filmul. Elevii sînt îndrumați să noteze grupele respective și denumirea lor. Se reia rularea filmului care înfățișează substanțele ce conțin grupele anxocrome, pînă la prezentarea concluziei. Întrerupem filmul pentru ca elevii să poată nota. Trecem, în continuare, la prezentarea filmului care redă clasificarea substanțelor colorante. Dăm unele explicații, în special privind conținutul noțiunilor de coloranți substantivi, coloranți de cadă, coloranți de anilină, antrachinonici etc. Din nou întrerupem proiecția, pentru ca elevii să-și noteze clasificarea respectivă. În film sînt prezentate în continuare procesele tehnologice de fabricație a diferitelor substanțe colorante din uzina „Colorom-Codlea". Elevii sînt lăsați să urmărească filmul pînă la sfîrșit. În final, tragem unele concluzii privind utilajele moderne folosite la această întreprindere, scoatem în evidență faptul că dacă în trecut noi importam substanțe colorante, astăzi exportăm coloranți, apreciați în străinătate.

În acest fel, elevii adîncesc mai mult cunoștințele, au posibilitatea să observe procesul tehnologic de fabricație a coloranților, să urmărească felul în care se realizează unele analize chimice de laborator, notînd, totodată, principalele probleme legate de lecție.

Filmul didactic poate fi prezentat și pentru ilustrarea parțială a unei lecții. Spre exemplu, studiindu-se cimentul, elevii însușesc mai multe noțiuni legate de compoziția lui chimică, de metodele de fabricare, de întrebuințări sub diferite forme (mortar, beton, beton armat etc.). În cadrul acestei lecții am intervenit la un moment dat cu filmul „Folosirea mortarului în construcții", proiectat fără întrerupere, solicitînd explicații chiar din partea elevilor, pe marginea imaginilor care se perindau pe ecran. Tot așa a fost prezentat și filmul „Varul și folosirea lui", legat de lecția „Compușii calciului". Astfel, după ce am explicat elevilor ce este oxidul de calciu, cum poate fi obținut, ce este varul stins, obținerea lui, reacția chimică ce are loc, am anunțat: „acum trecem să explicăm întrebuințările varului, cu ajutorul unui film". Am rulat filmul neîntrerupt, reamintind elevilor, pe baza imaginilor, a cunoștințelor lor practice, unele noțiuni predate anterior privind folosirea varului. Acest procedeu este valabil și pentru filmul „Fabricarea cărămizilor", cît și pentru altele, care redau numai o parte din noțiunile predate într-o lecție.

Un alt mijloc de folosire a filmului este acela de a prezenta filmul după ce tema a fost predată, prin alte metode și procedee. De pildă, într-o oră ținem lecția despre industria ceramică, în întregime, iar ora următoare, la verificarea cunoștințelor prin întrebări, punem accent pe procesul de fabricare a cărămizilor și pe importanța folosirii lor în construcții. Proiectăm apoi filmul „Fabricarea cără-

mizilor", combinînd verificarea cunoștințelor elevilor cu explicații suplimentare privitoare la tehnologia modernă de fabricare a cărămizilor. În același mod procedăm și cu acele filme care ne înfățișează numai cîte un fragment dintr-o lecție. În acest caz, vizionarea filmului dă elevilor posibilitatea obținerii unor elemente valoroase, care contribuie la adîncirea cunoștințelor și la o mai bună fixare și legare de viață, de practică.

Cu ajutorul filmului este trezit interesul elevilor pentru o problemă nouă. De exemplu, lecția despre „Substanțele colorante" a fost expusă începînd cu rularea filmului respectiv. În timpul desfășurării s-a intervenit cu unele întrebări, precizări sau explicații: Vedeți aceste substanțe? Le cunoașteți? Vom avea nevoie de ele în precizarea unor noțiuni privind substanțele colorante... Rețineți aceste grupe și să știți că se numesc cromofore. Observați momentul în care apare culoarea pe pînză. Vedeți cum se decolorează prin mișcare? etc.

După terminarea filmului, bazîndu-ne pe cele cunoscute de elevi anterior și pe cele văzute cu prilejul proiectării filmului, a fost explicată lecția în mod sistematic, notîndu-se pe tablă grupele de cromofori și anxocromi. În acest fel, cunoștințele elevilor au fost adîncite, iar filmul a fost folosit ca introducere în studiul lecției noi.

Filmele sonore pot asigura predarea neîntreruptă a unei lecții noi, fără ca profesorul să intervină. În acest caz, în lecția următoare este necesar ca verificarea cunoștințelor elevilor să se facă pe baza rulării aceluiași film, renunțîndu-se de astă dată la folosirea sonorului. Astfel, una din lecțiile care poate fi realizată în acest fel este cea privitoare la „Fontă". Corespunzător prevederilor programei școlare, elevii urmăresc cu ajutorul filmului întreaga lecție referitoare

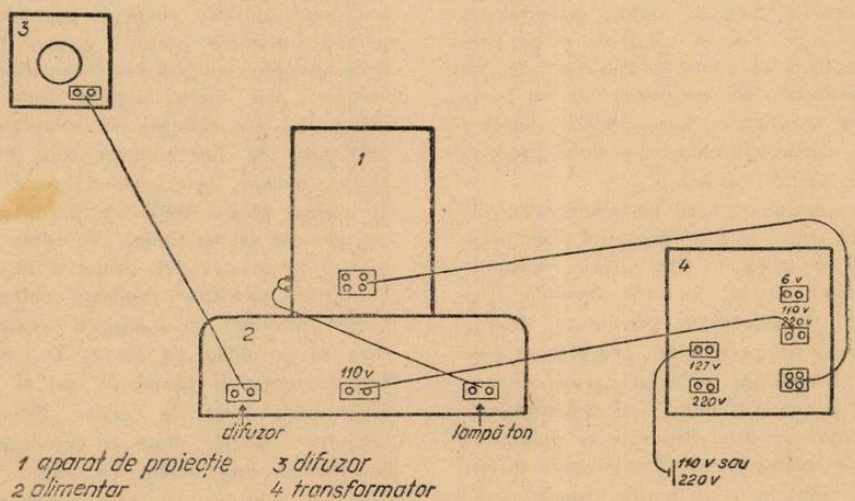


Fig. 1. Montarea aparatului de proiecție tip I. O. R.

la fabricarea fontei, li se atrage atenția asupra unor aspecte mai importante, care trebuie reținute. Le cerem să noteze, pentru ora următoare, principalele idei desprinse din film (întrucît nu au avut și principalele probleme pe care trebuie să le repete. În acest scop pot fi bine folosite filmele: „Fonta", „Alcoolul etilic", „Substanțele colorante", amintite mai sus.

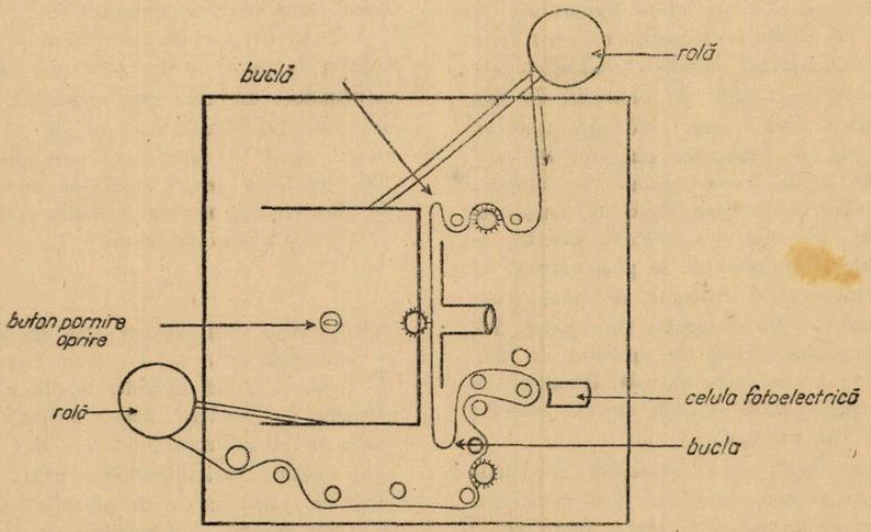


Fig. 2. Montarea filmului în aparatul de proiecție

posibilitatea să ia notițe în timpul filmării). La lecția următoare verificăm cunoștințele elevilor, prin proiectarea cu întrerupere a diferitelor secvențe din film (nefolosind sonorul) pe care elevii trebuie să le explice. Dintre filmele care pot fi utilizate, atît în predarea noilor cunoștințe, cît și în verificarea acestora, amintim „Alcoolul etilic", „Substanțele colorante" ș.a.

Lecțiile de recapitulare cu ajutorul filmului trebuie să fie bine pregătite. Profesorul trebuie să acorde o mare atenție în ceea ce privește alegerea temei, inclusiv a filmului, prezentînd elevilor mai multe capitole prevăzute pentru recapitulare din materia studiată. Totodată, elevii trebuie să cunoască din timp tema

De exemplu, filmul „Fonta" ne dă posibilitatea să discutăm cu elevii despre *minereuri*, despre metodele de obținere a metalelor din minereuri. Derulînd filmul (care a fost oprit în această etapă), avem prilejul să ducem discuții cu elevii cu privire la furnalul înalt, la componentele furnalului etc.

Filmul „Alcoolul etilic" îl putem folosi, de asemenea, pentru a discuta despre structura glucozei, despre obținerea alcoolului, întrebuințarea lui, derivați, fermentarea alcoolică etc. Asemenea lecții recapitulative se pot organiza folosind chiar două filme în aceeași oră, în cazul cînd cele două filme cuprind două capitole apropiate din manual.

Filmul „Substanțe colorante", proiectat fragmentat, poate fi folosit în scopul

de a discuta cu elevii despre: benzen, nitrobenzen, trinitrotoluen, trinitrofenol, anilină, antrachinonă etc., deci despre o serie de substanțe organice care fac parte din diferite capitole ale manualului clasei a XI-a.

O problemă de mare importanță în folosirea filmului în predarea unor lecții este cunoașterea de către profesor a manevrării aparatului de proiecție. Se mai întîlnesc unele cazuri cînd unii profesori nu știu să folosească aparatul de proiecție și de aceea renunță la folosirea filmului în predare. Alții au unele rețineri cu totul nejustificate, pornite de la ideea că aparatul se poate strica, că se poate arde o lampă, se poate rupe filmul etc. De asemenea, sînt cazuri cînd unii profesori lasă ca aparatul de proiecție să fie manevrat de laborant, de mecanicul școlii sau de un alt profesor care „se pricepe".

Este important ca profesorul de chimie să știe să monteze filmul și să manevreze aparatul de proiecție. Acest lucru ridică prestigiul profesorului în fața elevilor, care văd în educatorul lor un om priceput, competent și bine pregătit profesional. Cunoașterea de către profesor a acestor probleme permite folosirea corespunzătoare a filmului, conform nevoilor reale ale lecției (oprirea pe parcurs a filmului, reluarea la timpul oportun, folosirea numai a unor fragmente, studierea anticipată a filmului).

Întrucît sistemul de funcționare a aparatelor de proiecție din școli este foarte asemănător, iar cele mai răspîndite sînt aparatele tip I.O.R., dăm în fig. 1 și 2 schițele privind montarea aparatului de către profesor pentru a fi pus în stare de funcționare, precum și schița privind montarea filmului în aparat.

★

Mijloacele audio-vizuale sînt din ce în ce mai mult folosite de către profesori în predare, fiind considerate drept căi eficiente ale predării. Aceste mijloace folosite în școală reprezintă una din căile modernizării învățămîntului, prin folosirea în munca instructiv-educativă a cuceririlor științei și tehnicii care stau la îndemîna tuturor profesorilor din învățămîntul de cultură generală din țara noastră.

Anexa 1

PLAN DE LECȚIE

Titlul lecției: „Legături chimice".

Scopul lecției: Explicarea fenomenelor intime care au loc cu prilejul formării moleculelor prin diferite tipuri de legături. Înțelegerea de către elevi a cauzelor care determină formarea substanțelor compuse.

Momentul organizatoric: Apelul, notarea absențelor, fixarea elevilor pe locuri în laborator (fiind prima oră de curs din clasa a X-a).

Numirea unui elev care va stinge și aprinde lumina în momentul indicat.

Desfășurarea lecției: Punem următoarele întrebări pregătitoare:

— Care este structura atomului?

— Cum se numesc electronii de pe ultimul strat?

— Care sînt elementele care cîștigă mai ușor și care cele care cedează mai ușor electronii de valență?

— Dacă starea naturală a substanțelor gazoase este atomică sau moleculară?

Trecem la expunerea lecției noi, explicînd posibilitățile legăturilor chimice între elemente:

— legătura ionică;

— legătura covalentă polară și nepolară;

— legătura coordinativă.

În explicarea legăturilor ionice folosim diapozitivul respectiv, proiectăm imaginea care reprezintă atomul de Na și atomul de Cl și discutăm, pe baza imaginii proiectate, structura atomului, cu accent pe electronii de valență ai Na și Cl.

Aprindem lumina și cerem elevilor să schițeze atomii respectivi și să noteze că Na tinde să cedeze un electron, iar Cl să cîștige un electron.

Proiectăm clișeul următor în care apar și Na^+ Cl^- (ionii de Na și Cl) în urma cedării și cîștigării cîte unui electron. Comentăm imaginea. Aprindem lumina și cerem elevilor să execute în caiete schița ionilor de Na^+ și Cl^-.

Proiectăm clișeul cu molecula de NaCl formată prin unirea Na și Cl în urma cedării și cîștigării de electroni. Comentăm imaginea. Aprindem lumina. Cerem elevilor să schițeze structura moleculei de NaCl.

Proiectăm clișeul care înfățișează comportarea ionilor de Na^+ și Cl^- sub influența electrolizei. Comentăm imaginea sub aspectul că Na^+, fiind încărcat cu sarcină pozitivă, se va deplasa spre catod — deci este un cation, iar clorul anion. Aprindem lumina. Elevii vor executa schița și vor nota definiția cationului și anionului.

Cerem elevilor să execute în caiete schița legăturii ionice între Na și Cl. Un elev va desena apoi pe tablă.

După ce vom sublinia încă o dată că legătura ionică are loc, deci, între ioni, formată prin cedare și cîștigare de electroni, proiectăm clișeul care reprezintă legătura covalentă polară, dînd explicațiile necesare.

Urmează proiecția clișeului reprezentînd legătura covalentă nepolară — punînd accentul pe formarea orbitalului molecular. Restul lecției îl vom explica, folosind schița desenată pe tablă.

Fixarea cunoștințelor.

Vom pune următoarele întrebări:

— Care este diferența dintre legăturile ionice și cele covalente?

— Care este diferența dintre legătura polară și cea nepolară, care sînt condițiile în care se formează?

— În ce condiții se formează o legătură coordinativă?

— Ce înțelegem prin electroni angajați și neangajați?

Se va indica apoi lecția pentru acasă — „Legături chimice".

Anexa nr. 2

PLAN DE LECȚIE

Titlul lecției: „Oxigenul".

Scopul lecției: Prezentarea importanței deosebite pe care o are oxigenul în natură și în practică.

Prezentarea unor metode industriale de obținere a oxigenului.

Adîncirea cunoștințelor necesare scrierii corecte a formulelor și a reacțiilor chimice.

Momentul organizatoric: Apelul, notarea absențelor elevilor (se vor închide cărțile și caietele).

Verificarea cunoștințelor despre iod:

— Importanța pe care o prezintă iodul și compușii săi.

— Starea naturală.

— Prepararea iodului.

— Descrierea proprietăților fizice.

— Proprietățile chimice.

— Unii compuși mai importanți.

Desfășurarea lecției noi:

Prezentăm importanța pe care o are oxigenul în natură și în practică (pentru viața animalelor și a plantelor, pentru toate arderile la temperaturi înalte, pentru sudura autogenă etc.).

Stingem lumina și proiectăm imaginile din diafilmul „Oxigenul" care reprezintă proporția în care se găsește oxigenul în aer, în apă, în combinații. Scoatem în evidență încă o dată importanța oxigenului privită prin prisma răspîndirii lui în natură.

Aprindem lumina. Elevii vor nota:

a) importanța oxigenului (completare);

b) starea naturală a oxigenului.

Stingem lumina. Proiectăm imaginile care ilustrează metodele de preparare a oxigenului.

Aprindem lumina. Elevii vor nota metodele de preparare a oxigenului:

a) din HgO;

b) din $KClO_3$;

c) prin electroliza apei acidulate;

d) din H_2O_2;

e) prin electroliza NaOH;

f) prin distilarea fracționată a aerului lichid.

Stingem lumina. Proiectăm cîteva imagini privind proprietățile oxigenului.

Aprindem lumina și cerem elevilor să noteze aceste proprietăți, în special cele chimice, care se referă la arderile în oxigen.

Fixarea cunoștințelor.

Insistăm asupra:

— importanței oxigenului;

— stării naturale;

— metodelor de preparare (cu descrierea celor industriale).

Lecția pentru ora următoare: Oxigenul.

Anexa nr. 3

PLAN DE LECȚIE

Titlul lecției: „Substanțe colorante"

Scopul lecției: Însușirea de către elevi a metodelor de obținere a substanțelor colorante; dezvoltarea gîndirii logice prin trecerea treptată de la substanțe mai simple la substanțele colorante complexe. Prezentarea realizărilor obținute de țara noastră, sub conducerea P.M.R., în privința dezvoltării industriei materiilor colorante.

Momentul organizatoric: Apelul, semnarea condicii, se vor închide cărțile și caietele. (Un elev va fi numit să stingă lumina în momentul indicat).

Desfășurarea lecției: numai expunere de cunoștințe noi, cu ajutorul filmului „Substanțele colorante".

Enunțăm importanța substanțelor colorante, în practică, în producție.

Arătăm care sînt radicalii ce contribuie la faptul ca o substanță să fie colorată și colorantă.

Notăm pe tablă exemple de cromofori și anxocromi:

$$\rangle c = c \langle \quad -c\equiv c- \quad -N=N- \quad -C\equiv N$$

$$-OH \quad -OR \quad -NH_2 \quad -N(CH_3)_2.$$

Începem proiecția filmului; prezentăm secvența care trece în revistă diferite substanțe colorante și se încheie cu enumerarea cromoforilor. Oprim filmul.

Subliniem denumirea substanțelor care au fost prezentate.

Continuăm proiecția cu substanțele care conțin anxocromi.

Întrerupem pentru ca elevii să noteze substanțele respective.

Proiectăm, în continuare, partea care prezintă clasificarea substanțelor colorante. După terminarea acestei părți, oprim proiecția și cerem elevilor să noteze clasificarea:

— coloranți substantivi cu caracterizarea lor;
— coloranți de cadă;
— coloranți de anilină;
— coloranți antrachinonici.

Reluăm proiecția și rulăm filmul pînă la sfîrșit.

În concluzie, cerem elevilor să noteze unele aspecte ale procesului tehnologic și faptul că uzina „Colorom-Codlea" este o realizare a regimului nostru.

Fixarea cunoștințelor. Cerem unor elevi să relateze problemele privind substanțele colorante care au fost reținute din filmul proiectat, în ordinea în care au fost prezentate.

Prof. OSCAR ROȘEANU
Școala medie nr. 12, „Spiru Haret"
București

RECTIFICARE

La articolul „Cea de-a V-a sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice", publicat în „Revista de pedagogie" nr. 1/1965, la pag. 111, rîndul 19 de sus, se va citi: perioada postabecedară, în loc de perioada preabecedară.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„STUDII DE DIDACTICĂ ŞI PSIHOLOGIA ÎNVĂŢĂRII" *

Lucrarea *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, apărută recent în Editura didactică şi pedagogică, sub conducerea conf. universitar *Paul Popescu-Neveanu*, o putem considera — în contextul literaturii noastre de specialitate — ca un moment deosebit de actual, datorită problemelor abordate.

În ceea ce priveşte conţinutul lucrării, prima constatare pe care o facem este multitudinea de domenii la care se referă. Studiul „Unele probleme actuale ale didacticii şi psihologiei învăţării", semnat de *Paul Popescu-Neveanu*, conducătorul ştiinţific al întregii lucrări, exprimă „unitatea în diversitate" a tuturor celorlalte, conţinînd principalele probleme teoretice ilustrate în particular de studiile care urmează, dar şi alte probleme de interes mai general, fapt pentru care vom reveni asupra lui cu toată atenţia.

Al doilea studiu „Asimilarea cunoştinţelor despre natura vie prin lecţiile de citire la clasele I—III", semnat de *Ana Tucicov-Bogdan* şi *Magdalena Banto*, pune o problemă dintre cele mai actuale pentru modernizarea învăţămîntului, aceea a raportului dintre empiric şi ştiinţific în condiţiile manualelor şi formelor de învăţare existente şi problema formării bazelor unui sistem de cunoştinţe riguros elaborat chiar de timpuriu. Într-un fel sau altul, într-o măsură mai mare sau mai mică, aceeaşi problematică revine şi în restul studiilor la care ne vom referi în continuare.

Desigur, varietatea domeniilor abordate în lucrarea de faţă nu ne permite o tratare amănunţită a fiecărui studiu în parte, aceasta rămînînd în sarcina altor recenzenţi, specialişti în ştiinţele respective. În ce ne priveşte, vom analiza în amănunt primul studiu, avînd în vedere considerentele de mai sus, iar de rest ne vom ocupa numai pe linia problematicii generale psihopedagogice şi de cercetare.

Aşa cum am menţionat, primul studiu pune în discuţie unele probleme mari cu care este confruntată în prezent didactica. Una din cele mai importante este aceea a raportului dintre logica obiectului de studiu şi logica ştiinţei respective. Analizînd-o în amănunt, autorul ajunge la concluzia necesităţii unei mai pronunţate conformări a procesului instructiv cu logica ştiinţei, deoarece, atunci cînd copiii sînt conduşi către descoperiri aproximativ pe acelaşi drum pe care a mers ştiinţa, ei sînt mai activi şi ajung la o înţelegere mai profundă a realităţii. Opinînd împotriva unor poziţii extreme, care propun renunţarea completă la logica obiectului de studiu (Brunner, Davîdov), autorul afirmă că ele „exagerează în direcţia pe care în mod necesar învăţămîntul se îndreaptă". Constatarea este interesantă, deoarece lasă drum deschis noului în munca de viitor a

* Paul Popescu-Neveanu şi colectivul, *Studii de didactică şi psihologia învăţării*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

colectivului. Aceste probleme sînt puse în majoritatea studiilor de față sub o formă practică experimentală, în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt (dintre studii se detașează prin claritate, concizie și rigurozitate studiul semnat de *Ecaterina Csengeri*), iar concluziile la care s-a ajuns pledează net în favoarea logicii științei.

O altă problemă importantă pe care o discută studiul pe care îl analizăm este aceea a raportului dintre cunoștințele empirice sau comune și cele științifice. Fără a ilustra istoria acestei probleme, o istorie de altfel lungă atît în psihologie, cît și în sociologie, autorul rezumă soluțiile psihopedagogice diferite pînă în prezent și propune o soluție de mijloc : „Noi credem că metoda depășirii cunoștințelor empirice prin relativa lor contrazicere merită să fie într-o mai mare măsură extinsă...". Aceasta ar fi posibil prin apelul la empiric numai în măsura în care asigură ceea ce am putea numi o variantă optimă de comprehensiune, adică apelul minim în unele cazuri, în altele mai substanțial, nefiind excluse nici cazurile de contrazicere. Importantă este și problema raportului dintre noutate și tradiție în cadrul fiecărui obiect de învățămînt. „Modernizarea învățămîntului cere în mod inevitabil ca pe anumite linii elevii din ultimele clase ale școlii medii să fie informați asupra mersului științei contemporane. În același timp, orientarea școlii noastre către aplicarea cunoștințelor în activitatea practică obligă, de asemenea, la informarea elevilor asupra celor mai recente preocupări științifice și tehnice" (pag. 24). Argumentarea autorului se referă la cerințe sociale, la logica științei, la dezvoltarea gîndirii și a personalității elevilor.

Dintre problemele asupra cărora se oprește autorul în studiul de față este și aceea a descrierii în termenii logicii moderne a structurii fiecărui obiect de învățămînt. Modelul logic al acestuia este o condiție esențială a alcătuirii, în condiții optime, a manualelor și metodicilor de predare, a punerii în evidență a structurii lor interne. La capătul celălalt al acestei cerințe se află subordonarea conținutului față de construcția standardizată a lecțiilor. Deși această problemă nu este ilustrată în cuprinsul lucrării, după noi, ea este cea mai importantă pentru viitorul organizării predării diferitelor obiecte de învățămînt.

De asemenea, în preocuparea autorului a stat și problema raportului dintre nou și vechi în cadrul didacticii. În această privință, autorul dezbate problema necesității restructurării conținutului principiilor didactice, în raport cu cerințele actuale ale școlii ; „Nu există încă suficientă claritate în ce privește modul concret în care se realizează principiile didactice la diferite vîrste și în predarea diferitelor obiecte de învățămînt". Desigur, obiecția este esențială, vechile principii rămîn un cadru general de operare numai pînă cînd generalizări pe baze experimentale vor aduce precizările cuvenite. Nu este lipsit de interes să menționăm și faptul că „noul" în didactică a venit din exterior, din partea psihologiei mai ales, care are în prezent tendința de a opera schimbări radicale în tradiția didactică. Pentru acest motiv noi considerăm că primatul cercetării pedagogice, în sensul subordonării celei psihologice, reflectă o situație valabilă încă în prezent, dar nu și în viitor. Să luăm, de exemplu, intuiția, unul din principiile de bază ale didacticii. Este un lucru cunoscut că utilizarea ei poate facilita sau îngreuia cunoașterea. Între acești poli se poate depista o gamă vastă de variante. Și în planul gîndirii, la o extremă, ea determină lipsa de orizont teoretic, la cealaltă extremă formalism, iar între ele numeroase variante posibile. De la înțelegerea necesității intuiției, stadiu la care s-a oprit în mod esențial didactica, și pînă la indicarea nivelului și formelor optime de folosire în fiecare caz în parte și în principiu este un drum lung. În prezent se constată unele realizări (în școala americană, cum arată autorul, este răspîndită metoda exemplelor pregnante, N. A. Mencinskaia a propus metoda varierii cazurilor particulare, E. N. Kabanova-Meller a elaborat unele procedee de prelucrare a imaginilor prin abstracție,

L. V. Zankov a propus și el mai multe variante de îmbinare a intuiției cu cuvîntul), dar mai sînt multe de făcut în această privință. Este limpede însă că principiul intuiției, așa cum l-a conceput și îl mai concepe încă pedagogia, nu mai corespunde cerințelor actuale.

Ultima problemă asupra căreia se oprește autorul este aceea a acțiunilor mintale, considerată, ca de altfel de mulți alții, calea sau metoda principală de instrucție. Istoric, această concepție își are originea în constatarea cea mai elementară : succesul la învățătură este determinat într-o măsură importantă de modul în care copilul participă la instruirea proprie. Calea pentru a ajunge la aceste acțiuni a determinat o serie de poziții și curente în psihologie și în didactică, începînd cu Montessori și Decroly și terminînd, pentru a vorbi numai de contemporani, cu Piaget, Leontiev și Galperin. In psihologia și în pedagogia occidentală s-a mers, cum arată autorul, pe absolutizarea unor laturi sau momente ale acestor acțiuni, cum sînt : motivele, scopurile, succesul, tendințele dominante, operațiile automatizate, structura generală a acțiunii, interiorizarea acțiunilor externe, exteriorizarea acțiunilor interne, instrumentele acționate etc., etc. dar soluția trebuie căutată în studierea și în realizarea în procesul instructiv a tuturor elementelor acțiunii mintale. Acest lucru este posibil, firește, numai pe baza unor laborioase și multilaterale cercetări. Intrînd mai în amănunt în analiza teoriei acțiunilor mintale, autorul face o serie de constatări foarte importante pentru înțelegerea originii și a punctului de plecare în formarea lor. Obiecțiile cele mai interesante ale autorului se referă la stadialitate.

Autorul consideră că acțiunile externe sînt reale „pentru faza inițială a dezvoltării psihice și episodice pentru unele momente critice ale cunoașterii". În rest, date fiind acumulările operaționale și informative, apare posibilitatea ca acțiunea mintală să poată fi introdusă direct pe calea verbală. Constatarea este exactă și, în ce ne privește, ne-o însușim, deoarece este demonstrată, mai ales indirect, de multe cercetări. Aceasta, însă, complică mult concepția acțiunilor mintale. În continuare, se arată : „Din punct de vedere pedagogic este important să se știe cînd trebuie să se pornească de la manipularea de către elevi a unor obiecte sau de la reprezentarea lor grafică, îndeplinindu-se astfel sarcini practice evidente, și cînd este suficientă demonstrația intuitivă și comunicarea verbală". S-ar mai putea adăuga că tot atît de important este să se știe doza exactă de manipulare, reprezentare și intuiție necesară în cazul fiecărui obiect de învățămînt și în funcție de experiența anterioară a copilului. Nici al doilea moment al acțiunilor mintale (verbalizarea cu voce tare) nu este obligatoriu întotdeauna, „elevii reușind să efectueze mintal (în gînd) actul cognitiv impus dinafară". Și această constatare este exactă și practic chiar la îndemîna simțului comun. În realitate — arată autorul — formarea acțiunilor mintale presupune o anumită alternanță între senzorial și logic...

Referitor la problema acțiunilor mintale, două sublinieri ni se par esențiale. Întîi că stadialitatea, așa cum o concepe Galperin, de exemplu, reprezintă o generalizare inițială și că una finală este posibilă numai pe baza unor cercetări ample pentru depistarea diferitelor cazuri particulare. Acestea, în ultimă instanță, vor decide asupra structurii generalizate a acțiunilor mintale. A doua remarcă se referă la teoria acțiunilor mintale în ansamblu. Dacă stadiile acțiunilor mintale se dovedesc a fi generalizări relativ forțate, aceasta se datorește faptului că viața prezintă o variație foarte mare de situații cognitive și mai ales de condiții interne, de unde și mulțimea variantelor particulare de cerințe față de sarcina cognitivă. Această tendință, mai degrabă la serii decît la stadii în însușire, exprimă un fapt evident și anume că ceea ce dictează într-un caz sau altul sînt legile interne, teoria acțiunilor mintale nefiind în fond decît un rezultat al acestora. De aceea, credem că a sosit timpul să judecăm teoria acțiunilor mintale numai ca

o teorie particulară a învățării și să facem un pas mai departe spre una mai generală, oferită de legitățile de desfășurare și de organizare a proceselor cerebrale. O astfel de concepție a și fost formulată în psihologia românească, pe baza învățăturii lui I. P. Pavlov privind activitatea de sistematizare a scoarței cerebrale. Ea a căpătat — în concepția prof. Gh. Zapan — denumirea de cibernetica activităților umane. Avantajele însușirii acestei concepții ar consta, între altele, și în faptul că fiind *riguros elaborată* permite o aplicare imediată și eficientă în procesele de învățare.

Trecînd la analiza celorlalte studii din lucrare, observăm că în concepția conducătorului științific ele sînt preliminarii și se referă în special la dificultățile tipice în însușirea diferitelor obiecte. Astfel, studiul privind asimilarea cunoștințelor despre natura vie la clasele mici trasează o cale precisă de sporire a randamentului școlar în clasele I—III. Faptele fiind convingătoare, ele pot fi preluate de cadrele de predare fără greutate. În același timp, ele sugerează alte ipoteze de lucru și *indicații prețioase* privind sensul restructurării predării cunoștințelor de științele naturii la clasele mici. Studiul amintit ne face să ne gîndim că prezentarea naturii și viețuitoarelor într-o manieră animistă, *finalistă* și *antropomorfistă* trebuie radical depășită, ca fiind sursa multor erori în gîndirea științifică și logică a copiilor. Pe baza cercetărilor efectuate de autori, începem să înțelegem că una este să pui în *fața adultului animale* și *plante* care vorbesc (în fabule și pilde, de exemplu) și este cu totul altceva să le pui în fața copilului. În al doilea caz dezvoltăm imaginația, dar în mod evident în detrimentul rigurozității științifice. Importantă este și ideea că în cadrul științelor naturii este inevitabil apelul la experiența empirică, deoarece copilul vine pe băncile școlii cu o cantitate apreciabilă de cunoștințe. Ocolirea ei nu ar duce la nici un rezultat, dimpotrivă, restructurarea și completarea într-o perspectivă științifică este singura cale de instruire rezonabilă.

Demnă de toată atenția este și constatarea că elevii mici se descurcă mai ușor în cunoștințele ce formează *obișnuit obiectul* de studiu al botanicii, de unde și propunerea de a se studia posibilitatea de a se preda în clasele mici întîi cunoștințe despre plante și apoi despre animale.

Studiile următoare, privind tema însușirii cunoștințelor de fiziologie vegetală și a formării noțiunilor de activitate nervoasă superioară, semnate de *E. Csengeri* și respectiv de *E. Georgescu* și *V. Negoescu*, dezbat aceeași problemă în fond, raportul dintre descriptiv și funcțional și importanța lui în învățare. Ideea generală demonstrată în aceste cercetări este că funcționalul asigură o înțelegere mai completă a descriptivului, sporind — în același timp — calitatea asimilării. Faptul pledează în favoarea adoptării logicii științei, dar mai ales oferă un exemplu practic privind posibilitatea de evitare a supraîncărcării și de raționalizare a eforturilor depuse de elevi. Ca un rezultat al cercetărilor experimentale apar o serie de concluzii și idei importante pentru modernizarea învățămîntului, cum ar fi în cazul primului studiu: schema optimă de studiere a unor plante concrete (de la general la particular și înapoi la general pe un plan superior), necesitatea unei sincronizări a cunoștințelor de fiziologie vegetală cu fizica și chimia, acordarea unui timp mai mare în programa de botanică problemelor de fiziologie etc., iar în cazul studiului al doilea: necesitatea formării unei baze largi și variate de reprezentări dinamice asupra fenomenelor fiziologice, necesitatea demonstrației experimentale etc.

Studiul următor, semnat de *Marin Vișan* și *Veronica Ferarini*, se ocupă de ridicarea nivelului de cunoștințe al elevilor la chimie prin utilizarea justă a sistemului de lecții. Ideea cea mai importantă este aceea a subordonării sistemului de lecții conținutului de comunicat. Cerința este modernă și eficace practic, deoarece sistemul trebuie să ilustreze conținutul și nu invers, în interesul respectării logicii științei și al ușurării asi-

milării cunoștințelor. Lecțiile organizate pe bază de sistem sînt în mod firesc verigi în demonstrație, ușurînd rezolvarea problemelor de metodică ce se ivesc. Merită toată atenția ideea elaborării anumitor tipuri de sisteme de lecții și structurarea lor pe ideile și teoriile fundamentale pe care se sprijină obiectul de învățămînt în întregime. În ceea ce privește lecția ca atare, autorii sînt de părere că proiectarea conținutului ei în lumina unui scop general, unic pentru întreaga temă, trebuie să se aibă în vedere în permanență.

Rezultatele experimentale obținute de autori merită toată atenția, căci elevii claselor experimentale au înregistrat față de clasele de control un progres între 20% și 66%. Aceasta obligă la extinderea practică a rezultatelor obținute.

Studiul semnat de *Simona Vornicescu* pune o problemă extrem de interesantă, aceea a relațiilor dintre obiectele de învățămînt. Analiza lor se dovedește o sursă reală de modernizare a învățămîntului, cu condiția ca acest lucru să fie avut în vedere. După cum constată autoarea, matematica dă o serie de cunoștințe de fizică, înaintea predării acestui obiect. Acestea trebuie luate în considerație, deoarece în prezent se constată în această privință o situație necorespunzătoare. Astfel, pe de o parte, noțiunile de fizică nu sînt corelate cu cele de matematică, pe de alta, se subapreciază posibilitățile de generalizare și de exprimare matematică a dependenței dintre fenomenele fizice. Experimentele făcute sînt convingătoare și merită toată atenția în vederea extinderii rezultatelor obținute.

Referitor la studiul semnat de *Eugen Novicicov*, menționăm că acesta pune o problemă oarecum mai deosebită, aceea a predării limbilor străine în clasele mici. Autorul expune mai întîi natura dificultăților în însușirea limbilor străine (lingvistice, psihologice și metodice), apoi raportul dintre clasic și modern, vîrsta optimă de studiere a limbilor, raportul dintre gîndire, limbă și limbaj. Experimentele organizate pentru demonstrarea posibilității unor modalități optime de însușire, în perspectiva teoriei formulate, sînt riguros elaborate și urmărite. Concluziile formulate sînt justificate și în acord cu literatura de specialitate contemporană. Ele indică o cale pe care va merge cu siguranță predarea limbilor străine în viitor.

Ultimul studiu, semnat de *Paul Popescu-Neveanu* și *Maria Voicu*, se ocupă de particularitățile compunerilor la elevii din clasa a V-a. El are meritul de a înfățișa o gamă bogată și variată de date, prilej de generalizări și teoretizări interesante, atît în planul didacticii, cît și în cel al psihologiei copilului. După modul în care este dispus materialul în compuneri, autorii disting o serie de niveluri de activitate analitico-sintetică. Un nivel este acela al *analizei rigide și discontinue* (elemente înșiruite fără sistem, nesubordonate unei semnificații generale), altul cel al *analizei diferențiate* (elementele sînt just detașate, logic înseriate, dar fără exprimarea legăturii dintre ele), un al treilea al *sintezei argumentate* (presupune înțelegerea dintre general și particular), iar ultimul și cel mai înalt nivel este cel al *sintezei plastice* (se ajunge la o exprimare plastică, vie și originală a semnificației temei și a unor detalii). Autorii stabilesc și o tipologie potrivit căreia elevii se împart în: analitico-descriptivi, analitico-verbali, abstract-intelectuali, afectiv-intelectuali, plastic-artistici. Indicațiile oferite de acest studiu pot fi de mare folos în organizarea eficientă a lecțiilor de compunere.

Apreciind, în ansamblu, părțile pozitive importante, definitorii pentru lucrarea de față, nu putem să nu facem și unele observații personale. Astfel, unele studii sînt prea limitate față de sarcinile mari care se pun azi în fața cercetării psihologice și față de mijloacele moderne pe care le poate utiliza investigația științifică. În absența acestora, perspectiva largă a domeniului investigat se estompează, profitul este limitat, modernizarea — ca atare — rămîne o implicație. Judecarea în mare a unui obiect

de învățămînt, precizarea scopului urmărit, pe etape (în înțelesul programării, nu în cel al pedagogiei clasice) asigură un sens mai adînc cercetărilor de amănunt. De aceea, dacă este just să considerăm lucrarea de față un început practic de modernizare a învățămîntului, tot așa de reală ni se pare și afirmația că ea este, totuși, un început.

N. RADU și *M. RĂDULESCU*

O METODICĂ NECESARĂ PRACTICII ȘCOLARE *

Lucrarea profesorului universitar I. Berca, intitulată *Metodica predării limbii romîne* (citit-scris-citire), adresîndu-se muncii didactice din primele clase ale școlii generale de opt ani, răspunde imperioasei cerințe de a asigura un învățămînt de calitate. Concepută ca un curs pentru studenții secției de pedagogie, lucrarea de față servește cu atît mai mult cadrelor didactice care conduc procesul instructiv-educativ la clasele mici, acestea găsind în ea o argumentare mai amplă a procedeelor de muncă, ceea ce le dă certitudinea acțiunii lor didactice.

Ea se impune ca o disciplină pedagogică, prin aceea că reușește să prezinte aspectele specifice ale predării citit-scrisului și citirii prin prisma principiilor generale ale didacticii. Surprinzîndu-se legăturile interne între activitatea de predare a cunoștințelor și modalitățile de însușire a acestora de către elevi, indicațiile metodice discutate au în vedere atît eficiența predării, cît și a învățării. Parcurgînd paginile cărții se constată un echilibru — justificat — între volumul exemplelor concrete și documentația teoretică. Considerăm că numai în felul acesta o metodică poate constitui un sprijin real pentru o activitate creatoare la clasă.

★

Prima parte a metodicii (pag. 7—26) ia în discuție problemele care definesc obiectul unei științe și deci și al metodicii. De pe poziția materialist-dialectică se precizează caracterul de știință pedagogică al metodicii, care „studiază anumite probleme pedagogice și formulează legile specifice ce acționează în domeniul predării și al însușirii de către elevi a citit-scrisului și a cititului în procesul învățării limbii materne" (pag. 8). Numai pe baza cunoașterii legilor și principiilor specifice predării unui obiect se pot dezvălui sarcinile și conținutul metodicii corespunzătoare. „Ea studiază sarcinile, conținutul, metodele și formele de organizare ale activității instructiv-educative în cadrul predării limbii romîne, în conformitate cu scopul educației comuniste, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor", se arată la pag. 7.

Ca orice disciplină pedagogică, metodica are ca principal izvor de informare practica pedagogică înaintată a școlii, practică ce poate fi studiată multilateral, prin metodele de cercetare indicate de didactica generală. Pentru o continuă dezvoltare a metodicii se analizează raportul ei cu alte științe și cu disciplinele pedagogice, îndeosebi cu didactica generală.

Tot în această primă parte se comentează, pe larg, importanța instructiv-educativă a predării citit-scrisului și citirii în școală. Se surprind aspecte importante ce țin atît de idealul educației noastre, cît și de caracterul cunoștințelor și de particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Pentru precizarea locului și a importanței citit-scrisului și citirii în ansamblul celorlalte discipline, se fac referiri la: planul de învățămînt, programele și manualele școlare. Se urmărește — de la o clasă la alta — desfășurarea progresivă a cunoștințelor,

* Ion Berca, *Metodica predării limbii romîne* (citit-scris-citire), Editura didactică și pedagogică, București, 1964.

în strînsă corelație cu sarcinile didactice și se analizează cerințele pedagogice față de manualele de citire din clasele mici. Dacă, în mod justificat, autorul se oprește asupra abecedarului, avînd pe bună dreptate aprecieri critice, cărțile de citire aflate azi în mîna elevilor sînt analizate în mod fugitiv. Considerăm că ar fi fost necesară o astfel de analiză, căci manualele fiind scoase la concurs, cadrele didactice participante ar fi putut găsi în lucrarea de față o orientare de principiu, contribuindu-se astfel la îmbunătățirea calitativă a manualelor școlare. Ni se par prea sumare cele cîteva indicații de la sfîrșitul capitolului, în care se enumeră condițiile îmbunătățirii edițiilor viitoare ale cărților de citire.

Problemele predării citit-scrisului ocupă partea a doua a lucrării (pag. 29—140). Cu privire la aceasta se cunoaște faptul că, potrivit sarcinilor pe care le rezolvă școala noastră astăzi, se folosește metoda fonetică analitico-sintetică, „rodul celor mai inițiate cuceriri ale metodicii predării citit-scrisului în decurs de veacuri" (pag. 42).

Prin incursiunea făcută în istoria metodelor de predare a citit-scrisului, lucrarea de față ne convinge de acest lucru. Astfel, printr-o analiză documentată, făcută de pe o poziție critică justă, se arată importanța fiecărei metode, ținîndu-se seama de condițiile sociale concrete în care a fost aplicată. De asemenea, sublinierea — prin comparație — a aspectelor noi ce au apărut în folosirea fiecărei metode, pe scară istorică, reușește să dea imaginea unui progres realizat în practica școlară, în privința metodelor de predare a citirii și scrierii. Aceasta ne face să vedem în metoda fonetică analitico-sintetică nu numai un rezultat al experienței îndelungate a școlii, ci mai ales o sinteză în forme superioare a aspectelor pozitive cîștigate în trecut și verificate în practica școlii socialiste. În felul acesta, metoda fonetică analitico-sintetică răspunde principiilor pe care se fundamentează învățămîntul nostru.

Credem că nu greșim cînd afirmăm că o astfel de valorificare, de analiză critică, științifică a metodelor de predare a citit-scrisului n-am mai întîlnit-o pînă la lucrarea de față. Literatura pedagogică din trecut ne-a lăsat cîteva lucrări de prezentare a metodelor de predare a citit-scrisului, însă, pe lîngă faptul că nu dezvăluie esența fiecărei metode, nici nu le selectează după un criteriu științific. De pildă, lucrarea lui C. Moscu *Metodele de predare a citit-scrisului* vol. I din *Istoria didactică în Romînia*, apărută la Bacău în 1938, este vădit subiectivă, autorul fiind adeptul metodei globale.

În istoricul făcut — în lucrarea de față — metodelor de predare a citit-scrisului, se fac referiri, cum era și firesc, la contribuția școlii românești în îmbunătățirea metodelor de predare a citirii și scrierii. În mod deosebit, se subliniază experiența marelui scriitor și pedagog I. Creangă. „Metoda nouă de scriere și citire pentru usulu clasei întîia primară" este discutată în cadrul metodei scripto-legă. Cum în unele publicații de pînă acum I. Creangă a fost considerat adeptul metodei fonetice, s-ar fi cerut o motivare a acestei noi valorificări. La același capitol credem că n-ar fi fost lipsită de interes o comentare mai largă, pe baza unor lucrări sau a unor abecedare din trecut, a metodei cuvintelor normale, care la noi în țară a avut o circulație intensă, fiind o metodă ce convenea sistemului herbartian.

Valabilitatea folosirii metodei fonetice analitico-sintetice, azi, în țara noastră, este susținută nu numai de istoricul metodelor, ci și de o analiză competentă a cerințelor obiective ale procesului de predare și de însușire a cititului și scrisului limbii materne în prima clasă elementară. Astfel, se analizează, cu o susținută documentare, mai întîi particularitățile fonetice ale limbii române, ca mai apoi să se arate particularitățile psihologice ale începătorilor, în ceea ce privește citirea și scrierea. Față de studiile similare publicate anterior de autor, remarcăm aici o comentare mai amplă, atît pe baza mate-

rialului bibliografic recent, cît pe baza observațiilor și cercetărilor proprii.

După ce se precizează esența metodei fonetice analitico-sintetice, care „constă în aceea că, la predarea citit-scrisului se folosește atît analiza (descompunerea cuvintelor în silabe și sunete și separarea sunetelor din cuvintele respective), cît și sinteza (îmbinarea sunetelor, însemnate prin litere, în silabe și cuvinte și citirea acestor silabe în cuvinte)", se arată calea ce trebuie urmată de elevi în însușirea unui sunet nou și a literei corespunzătoare, și se trece la expunerea pe larg a muncii metodice din cele trei perioade ale alfabetizării elevilor: preabecedară, abecedară și postabecedară. Citind aceste pagini, înțelegi intenția reușită a autorului de a urmări și de a rezolva problemele metodice prin prisma cerințelor pedagogiei științifice.

Cercetările didactice au stabilit că — încă din clasele mici — elevii pot opera cu unele procedee logice care-i solicită să pătrundă în înțelegerea faptelor. Însușirea cititului și scrisului nu poate rămîne la un stadiu al relațiilor mecanice, așa cum s-a afirmat uneori în trecut. De aceea, în metodica prof. univ. I. Berca trece ca un fir roșu preocuparea de a discuta și de a clasifica procedeele metodice, pe baza principiului însușirii conștiente și active a cunoștințelor. Aceasta se observă în tratarea procedeelor pentru analiza fonetică a vorbirii (pag. 63—67), în alegerea procedeelor pentru formarea deprinderilor de citire pe baza silabei, nu a literei (pag. 86), în evitarea citirii mecanice a coloanelor de cuvinte (pag. 92) etc. Autorul se oprește în mod special asupra problemei conștientizării procesului citirii, în paragraful „Relația dintre tehnica cititului și înțelegerea textului" (pag. 104).

Înțelegînd profund particularitățile de vîrstă ale elevilor la intrarea în școală și posibilitățile lor de dezvoltare, autorul pune accent pe intuiție. Cu privire la aceasta, autorul concepe un material didactic selectat după sarcinile didactice pe care trebuie să le rezolve, un material intuitiv variat, confecționat după anumite cerințe psihologice și folosit în condiții didactice eficiente. Astfel, se indică imagini mobile pentru ilustrarea poveștilor (pag. 63), anumite tablouri pentru convorbiri introductive în predarea unui sunet (pag. 68) etc. Importante sînt îndrumările privind modul în care învățătorul poate să conducă observațiile elevilor, încît percepțiile cîștigate de aceștia să devină bază pentru formarea generalizărilor viitoare (pag. 95).

De asemenea, remarcăm modul în care autorul discută caracterul ilustrațiilor — „ilustrațiile sugestive nu sînt recomandate" (pag. 106), deoarece acestea amintesc de metoda globală. „Ele trebuie astfel alcătuite, încît să stimuleze interesul copiilor pentru descifrarea conținutului textului care le însoțește" (pag. 106).

Pentru o însușire temeinică a citirii și scrierii, în vederea formării priceperilor și deprinderilor corespunzătoare, autorul se ocupă îndeaproape de procedee variate pentru: stabilirea legăturii dintre sunet și literă (pag. 83), consolidarea însușirii sunetului (pag. 82), formarea scrierii corecte (pag. 115) etc. Problema aceasta apare chiar ca un obiectiv special al unui paragraf: „Activitatea didactică de consolidare a citirii și scrierii "(pag. 125), în care se dau îndrumări prețioase cu privire la lecțiile de consolidare după abecedar, indicîndu-se și un plan orientativ de lecție.

Un rol important în consolidarea literelor și a sunetelor învățate îl are alfabetul decupat. Autorul se ocupă de analiza celor trei tipuri de alfabetare (pag. 84), găsindu-l mai bun pe cel ce include literele în ordinea învățării lor. Ceea ce constituie un real folos pentru cadrele didactice, sînt indicațiile despre modul în care trebuie folosite alfabetarele, combătîndu-se greșelile ce se comit în această direcție (pag. 86).

Pe tot parcursul expunerii, indicațiile metodice sînt bogate. În rezolvarea fiecărei probleme metodice sînt arătate procedee variate, învățătorul avînd posibilitatea să aleagă pe cele mai potrivite condițiilor lui de

muncă, ca, de pildă, în ce privește separarea și distingerea sunetului nou (pag. 81), în ce privește sesizarea după auz a sunetului nou în cuvinte (pag. 82), în ce privește consolidarea citirii propozițiilor (pag. 93) etc.

Considerăm că procedeele indicate sînt cele mai bune, datorită motivărilor psihologice aduse în lucrare (pag. 105), argumentărilor largi pedagogice (pag. 116) și experimentului propriu, comentat în lucrare (pag. 123). Totodată, considerăm de un real folos prevenirea cadrelor didactice în scopul evitării unor procedee neeficiente (pag. 86, 106 etc.), cît și faptul că sînt subliniate și acele probleme care sînt dificile în predare (ex. pag. 102, predarea grupurilor de litere ce, ci, ge, gi).

Pentru activitatea practică școlară sînt binevenite expunerile unor planuri de lecții cu rol demonstrativ, selectate după tipuri de lecții. Astfel, întîlnim model de plan pentru: familiarizarea cu un sunet în perioada preabecedară (pag. 68), predarea unui element grafic (pag. 75), predarea unui sunet și a literei corespunzătoare în perioada abecedară (pag. 99), scrierea literei (pag. 112) etc.

Observăm două modalități de prezentare a acestor planuri: într-un caz expunerea lecției (pag. 99), în alt caz discutarea desfășurării lecției (pag. 75). Ni se pare că modalitatea a doua este mai potrivită, făcînd pe învățător să gîndească asupra organizării lecției de un anumit tip.

Apreciem felul în care s-a conceput structura unui capitol referitor la una din cele trei etape în predarea citit-scrisului (preabecedară, abecedară și postabecedară). După o clarificare a sarcinilor ce revin etapei respective, s-a trecut la comentarea largă a aspectelor metodice, cu o sistematizare pe problemele esențiale, pentru ca apoi să se arate stadiul la care trebuie să ajungă elevii la sfîrșitul etapei, atît în însușirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, cît și în dezvoltarea lor intelectuală.

Fixarea acestor obiective către care trebuie să tindă activitatea instructiv-educativă, pe perioade scurte de timp, potrivit particularităților de muncă ale elevilor mici, oferă posibilitatea învățătorului să-și controleze mai atent activitatea sa.

★

Ultima parte a lucrării este rezervată metodicii citirii în primele clase elementare (pag. 141—239).

Citirea, ca obiect de învățămînt, are o deosebită importanță în formarea elevului, deoarece contribuie la perfecționarea deprinderilor de citire conștientă și expresivă, la expunerea corectă, orală și în scris a cunoștințelor, dezvoltă gustul pentru citit și, totodată, prin conținut și prin modul de interpretare a textelor și exemplelor, poate exercita o covîrșitoare influență educativă asupra dezvoltării intelectuale și morale a copilului.

Pornindu-se de aici, în metodica pe care o discutăm, se relevă conținutul unei citiri de calitate, care proiectează sarcinile muncii metodice în această direcție. Astfel, se vorbește de: citirea corectă, curentă, conștientă și expresivă, subliniindu-se la fiecare procedeele cele mai adecvate pentru asigurarea obiectivului propus. Cu aceeași perseverență se subliniază grija de a se asigura un învățămînt conștient și aici autorul lucrării se oprește în mod deosebit asupra paragrafului care corespunde citirii conștiente. Generalizîndu-se experiența valoroasă a școlii, se arată prin ce procedee se realizează înțelegerea sensului cuvintelor, al propoziției și al conținutului citit (pag. 146—149). Nu înțelegem însă de ce în enumerarea calităților citirii intră în al cincilea loc „citirea cu voce tare și citirea în gînd", cînd acest aspect este o formă de realizare a citirii și nu o însușire a ei. Desigur că nu contestăm valoarea acestui paragraf, însă el trebuia să-și găsească un alt loc în capitol.

Intrîndu-se în miezul problemei, se tratează despre citirea explicativă a textelor cu conținut practic-științific, apoi a celor cu conținut literar și despre citirea diferitelor

genuri de opere literare. Se acordă un capitol special problemei repetării materiei la lecțiile de citire explicativă, ceea ce mărește valoarea practică a lucrării, mai ales cunoscînd faptul că în școală se neglijează acest aspect. Ultimele două probleme abordate: folosirea manualului de limba română și organizarea lecturii în afară de clasă întregesc problematica abordată.

Față de lucrările similare, considerăm metodica de față ca fiind superioară, printr-o largă motivare pedagogică și psihologică a problemelor metodice, printr-o selectare a procedeelor valoroase în predarea citirii, prin sublinierea aspectelor dificile în activitatea didactică din cadrul acestei discipline.

Ne exprimăm convingerea că această lucrare destinată pregătirii metodice și practice a studenților va fi și un îndrumător necesar cadrelor didactice care predau la clasele mici.

M. GIURGEA și *A. CAZANGIU*

„ACTIVITATEA SPORTIVĂ EXTRAȘCOLARĂ A ELEVILOR"*

Lucrarea *Activitatea sportivă extrașcolară a elevilor* sistematizează cîteva dintre principalele probleme și aspecte ale sportului școlar. Pornind de la faptul că activitatea sportivă extrașcolară este o continuare firească a lecțiilor de educație fizică prevăzute în planurile de învățămînt, autorii subliniază importanța ei în dezvoltarea multilaterală a tinerilor și în formarea viitoarelor cadre de sportivi fruntași.

Astfel, primul capitol al cărții, tratînd despre scopul și sarcinile activității sportive extrașcolare, conține cîteva idei de bază, care merită să fie reținute. Se arată că activitatea sportivă a elevilor trebuie să contribuie la rezolvarea sarcinilor educației fizice ca disciplină de învățămînt în școală realizînd o unitate organică cu activitatea din orele de curs. Activitatea sportivă trebuie să aibă ca scop pregătirea fizică multilaterală a elevilor și — pe această bază — dezvoltarea aptitudinilor într-una din ramurile sportive.

În general, activitatea sportivă a elevilor în asociațiile și cluburile școlare se bazează pe dobîndirea gradată a măiestriei într-o ramură anumită, respectîndu-se cu strictețe structura anului școlar și particularitățile de vîrstă ale elevilor și ținîndu-se seama în mod deosebit de unitatea procesului instructiv-educativ.

Pornind de la aceste ultime condiționări, autorii au fundamentat din punct de vedere biologic cerințele pedagogice-metodice, problemă ce se tratează în capitolul al doilea al lucrării. Acest lucru este pe deplin justificat, dacă luăm în considerare faptul că activitatea sportivă extrașcolară se deosebește în mare măsură de lecțiile de educație fizică, atît din punctul de vedere al eforturilor solicitate din partea elevilor, cît și din punct de vedere al conținutului.

Una dintre concluziile de bază ale acestui capitol este că în activitatea cu școlarii trebuie să se manifeste multă prudență din partea profesorului de educație fizică atunci cînd supune la efort organismul copiilor și că profesorul trebuie să colaboreze cu medicul în vederea realizării unui control medical permanent.

Considerăm că datele de fiziologie pe care autorii le folosesc în acest capitol ar fi contribuit și mai mult la înțelegerea specificului organismului copiilor, dacă vîrsta școlară nu ar fi fost tratată global, de la 7 la 18 ani, fără diferențiere de grupe. Din această cauză apar imprecise sau chiar greșite unele afirmații cum sînt acestea: „In perioada dintre 7—18 ani excitația predo-

* G. S. Barani și I. Istrati, *Activitatea sportivă extrașcolară a elevilor*, Editura U.C.F.S., București, 1965.

mină asupra inhibiției, iar o dată cu vîrsta acest raport se inversează" (p. 14); „se poate aprecia că la această vîrstă posibilitățile funcționale sînt superioare adulților, acest argument însă nu constituie un motiv de a le suprasolicita" (p. 19). Autorii amintesc de indicele lui Erissman, fără să spună însă ce semnificație are și fără să furnizeze datele de bază, pentru comparație. De asemenea, tabelele cuprinzînd dezvoltarea fizică a copiilor între 7—18 ani din mediul urban, date la p. 38—39, și-ar fi avut locul la acest capitol, însoțite de un comentariu și de explicarea a ce înseamnă „abaterea sigmatică" din tabele, avînd în vedere mai ales faptul că pentru activitatea extrașcolară din școlile sportive de elevi și din cluburile sportive școlare cunoașterea particularităților dezvoltării fizice este deosebit de importantă și de necesară.

Capitolul al treilea al lucrării tratează despre activitatea în cadrul asociației sportive școlare. Considerăm acest capitol ca cel mai important, întrucît problemele asociației privesc majoritatea școlilor de orice fel și deci și majoritatea profesorilor de educație fizică. Apare ca valoroasă observația autorilor că munca în asociație se bazează nu pe selecție, ci pe atragerea tuturor școlarilor. La aceasta se mai adaugă relevarea sprijinului pe care profesorul de educație fizică îl primește din partea organizației de U.T.M.

Se dau totodată și unele date atît în privința modului de organizare a asociației, cît și în privința conținutului activității din secții. Se notează just că elementele care se exersează în secții este bine să fie pregătite în lecțiile curente, pentru a nu influența interesul pentru lecții al elevilor. De asemenea, structura anului școlar, avînd unele perioade mai aglomerate, impune o anumită gradare a sarcinilor activității sportive.

Considerînd că problemele asociației sportive interesează cea mai mare parte a școlarilor și profesorilor, ar fi fost indicat să se dezvolte mai mult unele probleme, ca: rolul activității sportive extrașcolare în realizarea odihnei active a școlarilor, contribuția ei la desfășurarea întregului proces de învățămînt prin sporirea capacității de lucru a elevilor; raportul dintre activitatea sportivă și învățătură; căile stimulării interesului pentru învățătură al elevilor care se ocupă mai mult timp de activitatea sportivă; problemele educative implicate în activitatea sportivă extrașcolară; legătura dintre activitatea sportivă și munca în cercuri ș.a. În general, credem că trebuia să se insiste mai mult asupra *conținutului muncii metodice a profesorului care lucrează în școală și să se trateze diferențiat* activitatea sportivă a școlarilor mici și mijlocii față de cea a celor mari. Observația aceasta este valabilă și pentru cele două capitole care urmează, în care munca concretă a profesorului este estompată de descrierea unor condiții organizatorice și regulamentare date de forurile superioare.

Capitolele patru și cinci aduc unele date interesante privitoare la organizarea activității în școlile sportive de elevi și în cluburile sportive școlare. Aceste date sînt însoțite și de unele considerații mai apropiate de nevoile metodologice pe care le au profesorii de specialitate. Printre ele se află și cele privitoare la selecția sportivilor pentru diferite ramuri sportive. Din păcate, problema nu este deplin rezolvată în toată mișcarea sportivă și mai puțin la copii și tineret. Tabelele cu norme pentru pregătirea fizică și tehnică sînt departe de a constitui criterii de selecție. Credem că din acest punct de vedere activitatea sportivă a elevilor trebuie să primească indicații mai precise, privitoare mai ales la orientarea lor spre anumite ramuri și apoi la selecție. În această privință, autorii ar fi putut prezenta cel puțin cîteva din criteriile de orientare și selecție folosite de profesorii care au reușit să obțină unele rezultate bune cu elevii lor.

De menționat este faptul că autorii neglijează complet aspectele privitoare la munca educativă cu elevii sportivi. Aceștia depun eforturi mari, susținute și cheltuiesc multă energie și mult timp. De asemenea, activitatea școlară îi solicită și ea foarte mult

și la un nivel de exigență în continuă creștere. Autorii, care au studiat aspectele activității sportive, puteau da unele elemente care să-i ajute pe profesorii de specialitate să echilibreze cele două activități în așa fel, încît învățătura să nu fie neglijată. Considerăm că numai indicațiile privitoare la reducerea numărului de antrenamente în perioadele de teze sau de examene nu sînt suficiente.

Activitatea turistică constituie, după cum știm, una din formele importante ale activității sportive extrașcolare. De această problemă autorii se ocupă pe larg în capitolul al șaselea, în care profesorii de educație fizică vor găsi indicații prețioase privitoare la organizarea excursiilor, precum și ideea că „roadele excursiei nu se măsoară în kilometri, ci în volumul de cunoștințe noi căpătate". Poate că era bine dacă autorii își propuneau să-i ajute mai concret pe profesorii de educație fizică în ce privește organizarea conținutului excursiei. Ne referim, de exemplu, la pregătirea teoretică a excursiei, în cadrul căreia diferiți elevi primesc sarcina să facă unele studii privind itinerariul — din punct de vedere geografic, geologic, istoric, biologic etc. —, cerînd și sprijinul celorlalți profesori din școală. Mai adăugăm observația că tabelul cu felurile excursiilor (p.61) nu este unitar întocmit din punctul de vedere al criteriilor. Excursiile, după scop, nu pot fi locale, regionale ș.a., iar cele după durată și distanță se îmbină, pentru că o excursie de o zi nu poate fi decît locală. Credem, de asemenea, că trebuia să se acorde atenție organizării concursurilor de orientare turistică, acestea avînd un caracter instructiv-aplicativ și educativ deosebit de mare.

Capitolul al șaptelea, tratează despre educația fizică și aportul acesteia în taberele școlare, sub aspectele ei mai importante. Astfel, se dau indicații privind gimnastica de înviorare, organizarea întrecerilor sportive și a plimbărilor, a excursiilor etc. Se atrage atenția că în activitățile acestea trebuie să fie atrași toți elevii din tabără sau din colonie, acordîndu-se atenție celor care suferă de anumite deficiențe.

Problemele privitoare la planificare și evidență, la organizarea concursurilor sportive sînt tratate în ultima parte a lucrării. Ele cuprind indicații valoroase, necesare profesorilor în organizarea muncii lor. Documentele de planificare sînt prezentate atît în text, cît și ca anexe la lucrare și reflectă grija pe care autorii o acordă unei asemenea activități organizatorice.

Considerăm că în text ar fi putut fi aduse unele completări și lămuriri privitoare la conținutul activității și la metodica sistematizării ei în documentele propuse. Autorii au privit problema planificării sub forma ei optimă, așa cum ar trebui să existe la cluburile sportive școlare. Bine era dacă țineau seama că la asociații activul secțiilor este alcătuit din elevi, care nu au nici cunoștințele și priceperile necesare și nici timpul necesar să alcătuiască asemenea documente complicate (de exemplu, graficul planului de pregătire pe patru ani, graficul planului de pregătire pe un an etc.). Chiar presupunînd că acestea sînt făcute de către profesor, activitatea de planificare la asociație este mult prea încărcată. Propunem ca autorii să analizeze dacă nu s-ar putea alcătui o planificare simplificată și eficientă, mai puțin birocratică.

Întrucît lucrarea se adresează profesorilor, considerăm că puteau fi de folos unele indicații metodice, luate din experiența pozitivă a celor care au obținut rezultate bune, privitoare la modul în care trebuie folosite datele evidenței în planificare și mai ales la modul cum pot fi angrenați elevii în activitatea organizatorică.

În privința organizării concursurilor, profesorii vor găsi în lucrare cîteva date interesante, cum sînt cele privitoare la categoriile de greutate, la box, lupte și haltere sau la sistemele de disputare a concursurilor (jocurilor). Nu vor găsi, însă, spre regretul lor, indicații metodice privind organizarea și desfășurarea unor concursuri cu handicap, cu sarcini speciale, poliatloane etc., care se pre-

tează bine specificului activității școlare. De asemenea, nu există nici unele indicații privind metodologia angrenării elevilor în organizarea concursurilor, în înscrierea la concurs, în alcătuirea grupelor de concurs, în stabilirea sarcinilor care revin diferitelor clase, grupe sau elevi ș.a.

Privită în ansamblu, lucrarea își propune să descrie principalele forme de organizare a activității sportive extrașcolare. Prin modul în care este realizată, ea își atinge acest scop, integral. Limbajul folosit este clar, și exprimă succint ideile. Lucrarea are și calitatea de a fi sistematic întocmită, fapt care ușurează lectura și reținerea datelor. Prin toate informațiile pe care le furnizează, este folositoare profesorilor de educație fizică și celor care se interesează de aspectele activității extrașcolare a elevilor.

Lucrarea ar fi cîștigat și mai mult în valoare, dacă s-ar fi ocupat în mai mare măsură de conținutul muncii metodice a profesorului de educație fizică și dacă ar fi privit activitatea sportivă a elevilor în perspectiva legăturii strînse pe care aceasta o are cu învățătura și cu activitatea culturală, cu întregul ansamblu de probleme care stau în fața tinerilor pe care școala se străduiește să-i instruiască, să-i educe și să-i dezvolte multilateral.

MIHAI EPURAN

PROBLEME ALE INSTRUIRII PROGRAMATE ÎN PRESA PEDAGOGICĂ DE PESTE HOTARE

Una din problemele care polarizează în momentul de față atenția cercetătorilor în domeniul învățămîntului o constituie, fără îndoială, instruirea programată. Reflex al abordării cibernetice a procesului de instruire, ea își propune să raționalizeze și să ridice randamentul acestui proces la un nivel cu mult superior celui obținut prin instruirea tradițională [1].

Complexitatea problemelor legate de acest nou mod de instruire oferă un bogat cîmp de studiu cercetătorilor din domeniul psihologiei, pedagogiei, ciberneticii, precum și celor din domeniul disciplinelor care se predau în diversele forme de organizare a învățămîntului.

În rîndurile care urmează vom prezenta succint unele probleme dezbătute în presa de specialitate, precum și în unele realizări tehnice în domeniul respectiv.

După cum era de așteptat, instruirea programată a trezit, de la început, simpatia unui mare grup de pedagogi și de psihologi (nemaivorbind de cibernetic ieni) a căror preocupare este de a rezolva problemele tot mai acute pe care le ridică procesul de instruire în epoca contemporană.

Prin cîteva exemple vom arăta poziția unor specialiști în această problemă. De pildă, *B. Aleakrinski*, în discutarea unor probleme teoretice ale instruirii programate [2], subliniind aspectele promițătoare, pline de perspective ale noului mod de instruire, se oprește la necesitatea unei discuții mai largi

[1] A se vedea în acest sens: Prof. Stanciu Stoian, *Pedagogia și cibernetica*, Revista de pedagogie nr. 10/1963; Novicicov E., Negoescu V., *Instruirea programată și mașinile de instruire*, Revista de pedagogie nr. 8/1963; Novicicov E., Ciocan I., *Învățămîntul programat și mașinile de instruire*, Revista învățămîntului superior, nr. 3/1964; Bunescu V., Beldescu G., Ionescu-Miciora Maria E., Popescu Ștefania, *Instruirea programată și posibilitățile ei de aplicare în școala noastră*, Revista de pedagogie nr. 5/1964; Radu I., Krau E., Cozonac S., *Instruirea programată și problemele aplicării ei în școală*, Revista de pedagogie nr. 6/1964.

[2] Aleakrinski B., *Nekotorie problemi programmirovannogo obuceniia v aspekte psihologhii*, „Vestnik vîsșei școli", nr. 7/1964.

asupra problemelor legate de instruirea programată, pentru a clarifica elementele teoretice fundamentale ce pot determina o formă sau alta de orientare în realizarea concretă a procesului instructiv.

Din acest punct de vedere, autorul abordează, în primul rînd, necesitatea respectării unității educației și instruirii în procesul de învățămînt, subliniind faptul că locul și volumul instruirii programate în ansamblul acestui proces se impune să fie determinate de specificul acestei unități.

Al doilea aspect discutat în articolul menționat îl constituie modul în care trebuie să fie oferit materialul ce trebuie însușit. Se știe că în instruirea programată acest material este descompus în secvențe foarte mici; or, acest fapt poate împiedeca formarea unei imagini globale a materiei studiate. Se impune deci căutarea căilor care să permită și formarea unei imagini complete, bine conturate, a materialului însușit.

În sfîrșit, ultima problemă la care se oprește B. Alcakrinski, este aceea a individualizării procesului de instruire. După părerea autorului și aici se impune căutarea unor forme de lucru în care activitatea individuală să se îmbine cu cea în colectiv. În încheierea articolului, autorul se oprește la o problemă complexă: ce anume trebuie să se programeze — materialul de însușit sau activitatea pe care trebuie să o desfășoare elevii pentru însușirea lui?

În această ultimă problemă un interes deosebit îl prezintă articolul semnat de *A. N. Leontiev* și *P. I. Galperin*, intitulat „Teoria însușirii cunoștințelor și instruirea programată“ [3]. Punînd în discuție valoarea schemei behavioriste a procesului de învățare (stimul — reacție — întărire), autorii relevă că din schema dată lipsește procesul esențial și anume acel al însușirii, adică al formării succesive a sistemului de procese care conduc executarea acțiunilor și operațiunilor cerute. Efectuarea acestor acțiuni și operațiuni capătă treptat un caracter independent, în raport cu condițiile și mijloacele materiale; se subliniază că numai formarea acestor acțiuni și operațiuni interioare poate să-l conducă pe elev la o însușire reală a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

Tezele teoretice ale autorilor sînt susținute cu exemple concrete prin care se ilustrează modul necesar de orientare a activității, în special în sensul conștientizării elementelor ce se însușesc. Instruirea — subliniază autorii — urmărește să asigure înțelegerea cît mai completă a materiei. Totul constă în conducerea activă a proceselor care duc la înțelegere, iar acest lucru se poate realiza prin programarea acțiunilor de instruire, prin executarea lor consecventă, pe etape și controlată, adică printr-o însușire programată.

Programarea operațiunilor de instruire poate fi realizată în următoarea succesiune de momente: a) transformarea operațiunii în algoritmul ei obiectiv; b) asigurarea executării fără greșeli a operației cu ajutorul unui sistem de orientări determinat de logica operației; c) programarea materiei de învățămînt, asigurîndu-se procesul însușirii ei, proces ce se sprijină pe o bază dublă — logică și genetică. Baza logică își găsește expresia în algoritmii obiectivi ai proceselor care constituie latura operațională a cunoștințelor (de aici reiese și importanța algoritmizării), iar cea genetică (și psihologică) dă analiza materiei după criteriul succesiunii optimale a formării la elevi a proceselor de cunoaștere — a acțiunilor și operațiunilor mintale.

O cercetare experimentală bazată pe un material interesant cu privire la predarea statisticii publică *Ralph E. Grubb* [4] (International Business Machines Corp., Yorktown Heigts, N. Y.). Instruirea s-a făcut cu ajutorul unei mașini IBM 650 la care s-a

[3] Leontiev A. N. și Galperin P. I., *Teoria usvoenia znanii i programmirovannoe obucenie*, „Sovetskaia pedagoghika“ nr. 10/1964.

[4] Grubb Ralph E., Selfridge Lenore D., *Computer tutoring in statistics*, Computers and automation, March, 1964.

adaptat un disc memorator de tip Ramac și s-a desfășurat într-o sală de clasă de construcție specială, la centrul de cercetări al IBM-ului. Observațiile asupra desfășurării procesului de instruire s-au făcut printr-o stație de televiziune cu circuit închis.

Programul mașinii permite participarea simultană a mai multor elevi la cursuri identice sau diferite. Elevii au urmat acest sistem de instruire maximum o oră pe zi, el terminîndu-se într-o săptămînă. Rezultatele obținute de cei șase subiecți supuși probelor de control au arătat că timpul mediu de instruire, necesar parcurgerii materiei planificate în mod obișnuit într-o jumătate de semestru, a fost de numai 5,33 ore. Subiecților li s-a dat de asemenea posibilitatea de a-și revedea materialul în vederea unui examen scris la sfîrșitul perioadei de instruire. Timpul mediu necesar acestei pregătiri a fost de 26 minute (un subiect a renunțat la pregătirea suplimentară).

Verificarea finală a constat în rezolvarea unei serii de probleme, fiind identică cu examenul folosit de unul din autori la cursul său predat prin mijloace clasice și a arătat un procentaj extrem de ridicat al cunoștințelor însușite (94,3%).

Analizîndu-se rezultatele obținute prin: a) folosirea mașinii de instruire, b) text programat (fără mașină) și c) manual obișnuit, s-a ajuns la concluzia că folosirea mașinii de instruire asigură un randament mult superior celorlalte sisteme luate pentru comparare.

★

In ultimul timp, încercările de a folosi instruirea programată în toate domeniile procesului de instruire, au luat un avînt deosebit. Folosirea instruirii programate în învățarea citirii la copii de vîrstă preșcolară sau la unele categorii de deficienți constituie un bogat domeniu de investigație. În acest sens, un interes deosebit prezintă datele oferite de dr. *John Henry Martin*, inspectorul școlilor din Freeport [5], care arată că în localitatea Long Island Freeport (New York) 20 de copii preșcolari au învățat să citească în 30 ore de instruire, cu ajutorul unei mașini electronice. Mașina a predat, de asemenea, lecții de citire la 4 copii cu întîrziere în dezvoltarea mintală și unui băiat de 18 ani (repetent) care-și pierduse slujba la un depozit de materiale, deoarece nu putea să identifice etichetele de pe mărfuri. Mașina de învățat se aseamănă cu un pian prevăzut cu o claviatură de mașină de scris. Copilul apasă pe o clapă a claviaturii. Mașina vorbește: „L" — spune ea — și litera „L" apare în majusculă pe o bandă de hîrtie. Copilul apasă pe altă clapă (literă) și din nou se aude denumirea ei, iar litera apare dactilografiată. Cu o voce calmă, prietenoasă, copilul este instruit să apese pe o altă clapă. Toate literele în afară de cea care a fost cerută sînt blocate. Prin metoda încercării și erorii, copilul găsește clapa corespunzătoare cu litera indicată.

In cursul unei perioade de 5 luni, în care copiii din Freeport au urmat ședințe de 30 minute în fața mașinii, altă grupă de aceeași vîrstă și nivel a învățat citirea cu trei profesori competenți, folosind metode clasice. Copiii care au învățat cu ajutorul mașinii și-au format deprinderi de citire cu mult mai devreme decît grupa instruită de către profesor.

Desigur că problemele instruirii programate luate în ansamblu sînt mult mai complexe și mai variate. Cercetările experimentale cu caracter de investigație desfășurate pînă în prezent permit conturarea unor perspective promițătoare în acest domeniu.

E. NOVICICOV
și
F. MACOVEI

[5] *Kindergarten Youngsters learn to read by machine*, Computers and automation, august, 1964.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 8230

I 3958
Biblioteca oraş
Sibiu

5
ANUL 1965

Revista de PEDAGOGIE

STUDII ŞI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: Sistemul muncii cultural-educative de masă. Rolul cadrelor didactice în promovarea lui

* * * Cercetări privind experimentarea noului sistem de predare la clasele I—IV (rezultatele sondajului din aprilie 1964)

D. Fînaru, I. Grigoriu şi *M. Lefter:* Mijloacele tehnice audiovizuale şi folosirea lor în predarea citirii şi a lecturii literare în şcoala generală de 8 ani

Mihai Timofte şi *Elena Popovici:* Contribuţii la ridicarea eficienţei predării agriculturii în şcoala generală de 8 ani

Gheorghe Radu: Despre unele greşeli frecvente în răspunsurile elevilor din şcoala ajutătoare

Ilie Popescu-Teiuşan: Preocupări pentru editarea documentelor şcolare

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

A. Felea şi *C. Fogarasi:* Contribuţii metodice la problema dezvoltării exprimării elevilor într-o limbă străină (limba rusă)

Eva Semlyén şi *Ana Récz Zeitler:* Recapitularea materiei în procesul predării limbilor străine (limba germană şi limba engleză)

Eugenia Florescu: În sprijinul practicii pedagogice a studenţilor

DE PESTE HOTARE

Silvia Cernichevici: Existenţialismul şi pedagogia

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Corneliu Lupaşcu: „Metodica predării geografiei în şcoala generală de 8 ani"

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

3958.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XIII, nr. 5 *Mai 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

Stanciu Stoian: Sistemul muncii cultural-educative de masă. Rolul cadrelor didactice în promovarea lui 5

* * *: Cercetări privind experimentarea noului sistem de predare la clasele I—IV (rezultatele sondajului din aprilie 1964) 24

D. Finaru, I. Grigoriu şi *M. Lefter:* Mijloacele tehnice audio-vizuale şi folosirea lor în predarea citirii şi a lecturii literare în şcoala generală de 8 ani 43

Mihai Timofte şi *Elena Popovici:* Contribuţii la ridicarea eficienţei predării agriculturii în şcoala generală de 8 ani 53

Gheorghe Radu: Despre unele greşeli frecvente în răspunsurile elevilor din şcoala ajutătoare 71

Ilie Popescu-Teiuşan: Preocupări pentru editarea documentelor şcolare . 81

CONSULTAŢII — DISCUŢII — CRONICĂ

A. Felea şi *C. Fogarasi:* Contribuţii metodice la problema dezvoltării exprimării elevilor într-o limbă străină (limba rusă) 86

Eva Semlyén şi *Ana Récz Zeitler:* Recapitularea materiei în procesul predării limbilor străine (limba germană şi limba engleză) . . . 97

Eugenia Florescu: În sprijinul practicii pedagogice a studenţilor . . . 107

DE PESTE HOTARE

Silvia Cernichevici: Existenţialismul şi pedagogia 111

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Corneliu Lupaşcu: „Metodica predării geografiei în şcoala generală de 8 ani" 124

6642

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

No. 5/1965 *Mai 1965*

SOMMAIRE

Page

ETUDES ET RECHERCHES

Stanciu Stoian : Le système du travail culturel-éducatif de masse. Le rôle des cadres didactiques dans son développement 5

* * * : Recherches concernant l'expérimentation du nouveau système d'enseignement aux classes I—IV (les résultats du sondage du mois d'avril 1964) 24

D. Finaru, I. Grigoriu et *M. Lefter :* Les moyens techniques audio-visuels et leur utilisation à l'enseignement de la lecture et de la lecture littéraire dans l'école générale de 8 ans 43

Mihai Timofte et *Elena Popovici :* Contributions au relèvement de l'efficience de l'enseignement de l'agriculture dans l'école générale de 8 ans . 53

Gheorghe Radu : A propos de certaines erreurs fréquentes dans les réponses des élèves de l'école auxiliaire 71

Ilie Popesco-Teiușan : Préoccupations pour la publication des documents scolaires 81

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONIQUE

A. Felea et *C. Fogarasi :* Contributions méthodologiques au problème du développement du parler des élèves en une langue étrangère (langue russe) 86

Eva Semlyén et *Ana Récz Zeitler :* La récapitulation de la matière dans le processus de l'enseignement des langues étrangères (l'allemand et l'anglais) 97

Eugenia Floresco : A l'appui de la pratique pédagogique des étudiants . 107

DE L'ÉTRANGER

Silvia Cernichevici : L'existentialisme et la pédagogie 111

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Cornel Lupașcu : La méthodologie de l'enseignement de la géographie dans l'école générale de 8 ans 124

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

13th Year, No. 5 *May, 1965*

CONTENTS

Page

STUDIES AND RESEARCHES

Stanciu Stoian: On Adult Education, Mass Media and Communication, and the Role of Teaching Staffs 5

* * *: Research Into a Novel System of Teaching in Forms 1—4 (Results of the April 1964 Tests) 24

D. Finaru, I. Grigoriu, M. Lefter: Audio-Visual Aids and Their Use in Teaching Current and Literary Reading in the 8-Year General School 43

Mihai Timofte, Elena Popovici: Contributions to Teaching Farming in the 8-Year General School 53

Gheorghe Radu: On Some Frequent Mistakes in Answers by Pupils of Helper Schools 71

Ilie Popescu-Teiușan: Preoccupations for the Publication of School Records and Documents 81

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS — CHRONICLE

A. Felea, C. Fogarasi: How to Attain Correctness and Fluency in Foreign Language Learning in Schools (Russian) 86

Eva Semplyén, Ana Récz Zeitler: On Revision Classes in Foreign Language Teaching (German and English) 97

Eugenia Florescu: For Better Pedagogical Training of Undergraduates . 107

NEWS FROM ABROAD

Silvia Cernichevici: Existentialism and Education 111

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Cornel Lupașcu: "The Methodology of Teaching Geography in the 8-Year General School" 124

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 5 XIII-ый год *Май, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Станчу Стоян: Система массовой культурно-воспитательной работы . 5

* * *: Экспериментирование новой системы преподавания в I—IV классах (результаты апрельского контроля 1964-го года) . . . 24

Д. Фынару, Н. Григорциу, М. Лефтер: Зрительно-слуховые технические средства и их использование на уроках чтения и литературного чтения в восьмилетней школе 43

М. Тимофте, Е. Попович: К повышению эффективности преподавания знаний по сельскому хозяйству в восьмилетней общеобразовательной школе 53

Г. Раду: О некоторых частных ошибках в ответах учащихся вспомогательных школ 71

И. Попеску-Теюшан: Заботы об издании школьных документов . . 81

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

А. Феля, К. Фогараши: К методике развития речи учащихся на иностранном языке (русский язык) 86

Е. Шемплиен, А. Реч-Цейтлер: Повторение в процессе обучения иностранным языкам (немецкий и английский языки) 97

Е. Флореску: В помощь педагогической практики студентов . . . 107

ЗА РУБЕЖОМ

С. Черникиевич: Экзистенциализм и педагогика 111

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. Лупашку: Методика преподавания географии в восьмилетней общеобразовательной школе 124

SISTEMUL MUNCII CULTURAL-EDUCATIVE DE MASĂ ROLUL CADRELOR DIDACTICE ÎN PROMOVAREA LUI

Prof. dr. STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei R.P.R.

Cultura maselor, spre folosul maselor, este o realizare care nu poate avea loc decît în ipoteza că masele însești dețin puterea și au controlul puterii. Înfăptuirea ei este un act revoluționar și se petrece în cadrul statului dictaturii proletariatului.

Ca deziderat, revoluția culturală a putut fi imaginată și în trecut. După împrejurări, s-au și putut realiza unele ameliorări în situația culturală a maselor. Tot ce s-a putut obține însă în regim de dictatură a claselor exploatatoare a fost în mod fatal limitat, frînat, pentru că și cultura este un bun de care clasele exploatatoare vor să beneficieze ele în primul rînd, vor ca prin ea să-și întărească și să-și prelungească exploatarea, să-și asigure stăpînirea.

Intelectualitatea burgheziei în ascensiune, în perioada prerevoluționară și în parte și în cea revoluționară, exprima asemenea deziderate, din care nu lipsește și o anumită rezonanță mistică. Lozinca celor care voiau să ridice poporul din punct de vedere cultural, crezînd că prin aceasta îl vor ridica și din punct de vedere politic, că vor transforma viața socială din temelie era : „Luminează-te și vei fi". Această lozincă, pe care burghezia n-a încetat să o fluture ca pe un drapel și mai tîrziu, este de fapt formularea populară a esenței iluminismului. Condorcet, pentru care dezvoltarea istorică a omenirii nu este altceva decît concretizarea rațiunii omenești, era de părere că omenirea va ajunge la apogeul dezvoltării sale atunci cînd rațiunea, mintea luminată nu va mai fi apanajul unei minorități, ci va deveni populară. „Atîta vreme cît vor mai fi oameni care ascultă și de altceva decît de propria lor rațiune ... neamul omenesc va rămîne împărțit în două clase, aceea a oamenilor care raționează și aceea a oamenilor care cred, aceea a stăpînilor și aceea a sclavilor" [1], zice Condorcet.

Orînduirea capitalistă n-a îndreptățit speranțele spiritelor generoase, care gîndeau în sensul iluminismului. Așezarea cea nouă s-a concretizat

[1] Citat după J. Leif, G. Rustin, *Pédagogie générale, par l'étude des doctrines pedagogiques*, Paris, 1959, p. 94.

din nou după criterii de clasă — altfel, dar de clasă. Din punct de vedere cultural se face un pas înainte, dar nu unul hotărîtor. Spre deosebire de orînduirea feudală, capitalismul acordă poporului o şcoală (avea de altfel şi nevoie de ea, el), dar şcoala dată poporului nu era aceeaşi cu şcoala pe care putea să o urmeze clasa conducătoare. Sistemul învăţămîntului public, în toate statele unde burghezia ajunge la putere, are acest caracter dualist.

Dualismul educaţiei şi culturii, în regimul capitalist, este o expresie a structurii de clasă a societăţii respective, dar este şi elementul care animă spontan lupta pentru cultură. În orînduirea capitalistă, reprezentanţii maselor populare şi intelectualitatea progresistă luptă pentru ca accesul maselor populare la cultură să fie tot mai mare, luptă pentru ca învăţămîntul să cuprindă mase cît mai largi şi nivelul de pregătire al acestuia să fie cît mai ridicat, luptă chiar pentru ca binefacerile culturii să nu fie limitate la vîrsta copilăriei şi tinereţii, ci să se extindă cît mai mult şi pentru celelalte vîrste. Astăzi capătă contur aşa-numita idee sau concepţie a educaţiei permanente. De fapt, această concepţie a fost latentă în mintea spiritelor generoase de peste un secol şi jumătate.

Lupta pentru cultură, lupta pentru învăţămînt în special, a avut susţinători, după cum a avut, se înţelege, şi duşmani. Argumente şi teorii s-au făurit şi de o parte şi de alta. O „teorie" menită să vină în sprijinul celor care se străduiau să limiteze accesul maselor populare la cultură este aceea a aşa-zisei vîrste educabile. Dezvoltînd tendenţios ideea particularităţilor de vîrstă, lansată de Jean Jacques Rousseau, psihologii burgheziei au căutat argumente, au făurit chiar probe experimentale, pentru ca să dovedească, pe de o parte, incapacitatea maselor populare de a se ridica la nivelul adevăratei culturi, iar pe de altă parte, limitarea puterii educaţiei la vîrsta copilăriei şi în parte la a tinereţii. Această din urmă idee le era în special necesară psihologilor şi pedagogilor care slujeau burghezia, pentru ca pe această cale să surpe bazele teoretice ale unei acţiuni de culturalizare a maselor. Williams James şi elevii săi susţin de pildă că, dincolo de vîrsta de 25 de ani, omul nu se mai poate forma. „Foarte puţini oameni — zice James — îşi asimilează principiile unei ştiinţe după 25 ani. Cine n-a studiat sistematic economia politică la universitate nu va înţelege toată viaţa ideile ei fundamentale. Tot aşa şi cu biologia şi cu electricitatea" [2]. Teza este infirmată, am putea spune, experimental. Popoarele care în ultimele decenii au înregistrat transformări revoluţionare au dat din rîndurile maselor populare elemente care s-au format la o vîrstă mai înaintată. Dintre acestea multe s-au ilustrat apoi ca mari personalităţi în cele mai diverse domenii : economic, politic, ştiinţific, cultural.

În cadrul şi ca urmare a luptei pentru cultură şi învăţămînt, culturalizarea maselor, care presupune cel puţin credinţa în posibilitatea educaţiei şi după vîrsta şcolarităţii clasice, a înregistrat unele victorii, fie

[2] Williams James, *Psihologie şi educaţie* (traducere de G. I. Simeon), Bucureşti, 1911, p. 136.

ele și limitate. Lupta în această direcție a îmbrăcat diferite forme și a luat chiar caracterul unor curente pedagogice. Putem cita astfel curentul universităților populare, al universităților sau școlilor superioare populare, care, pe urmele danezului Grundtvig și ale elevilor săi, și-a găsit o deosebită înflorire în țările nordice : Danemarca, Suedia, Norvegia, Finlanda [3]. Putem cita, de asemenea, cu caracter deosebit, dar cu rezultate la fel de apreciabile, așa-numita extensiune universitară practicată de multe decenii în Anglia și mai apoi și în Statele Unite. Putem cita, în sfîrșit, curentul universității populare de la sfîrșitul secolului trecut și începutul secolului nostru din unele țări din Apusul Europei, în frunte cu Franța. În Răsărit, în Rusia de pildă, o activitate asemănătoare de culturalizare a maselor a fost susținută de narodnici, în perioada de început a narodnicismului.

Activitatea și curentele pomenite mai sus — activitate și curente care nu depășesc cadrul realităților și ideologiei burgheze — continuă de fapt să fie alimentate ideologic de iluminism. Trei caractere le definesc în special : administrează o cultură vagă și chiar nesistematică uneori ; această cultură nu are o legătură mai deosebită cu viața maselor populare ; în sfîrșit, și tocmai de aceea, ea vine nu numai de sus, ci și oarecum dinafară. Aceste trăsături ale culturalizării maselor în cadrul concepției iluministe au și dus la unele efecte contrarii intereselor maselor, iar uneori la o atitudine de neîncredere a maselor în ea. A fost interpretată această atitudine, în mod răuvoitor, ca un lucru care definește poziția maselor față de cultura însăși — poziție de neînțelegere sau chiar de dușmănie. În realitate, evident, nu este vorba de așa ceva, ci numai de intuiția pe care masele o aveau că prin atari acțiuni nu li se dădea ceea ce le era necesar pentru ele însele.

În România, cu toată direcția tot mai conservatoare, imprimată de coaliția burghezo-moșierească, spiritul pașoptist nu a încetat să-și exercite influența sa. Pătrunzînd în mase tot mai largi de intelectuali, pătrunzînd printre intelectualii satelor (printre învățători în primul rînd), alimentat și de influențe venite atît din apus (mișcarea socialistă), cît și din răsărit (narodnicismul și socialismul rus), pașoptismul se concretizează într-o mișcare generală de luptă pentru ridicarea poporului în primul rînd prin cultură. Poziția cea mai înaintată pe această linie, în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, o au cercul și mișcarea din jurul revistei „Contemporanul". Din punct de vedere cultural, ca și din alte puncte de vedere, nici „Contemporanul" nu aduce însă un punct de vedere întru totul nou și revoluționar. Concepția sa culturală este destul de impregnată de iluminism. Trădarea generoșilor împiedică și ea ca mișcarea să se adîncească în măsura în care ar fi fost de așteptat. Ea se va face mai tîrziu, dar de pe alte poziții și cu alte forțe. Concret, efec-

[3] Deosebit de avansată pentru prima jumătate a secolului al XIX-lea este concepția pe care Grundtvig a pus-o la temelia așezămintelor sale culturale, acel „folklighed", spirit național-popular, opus umanismului vag al Renașterii și clasicismului ce i-a urmat. El trăiește și acum în școlile superioare populare din Danemarca și din țările scandinave (Vezi Erika Simon, *Reveil national et culturel populaire en Scandinavie*, Copenhaga, 1960, p. 59 și urm.).

tiv, dar tot în spirit iluminist, s-a manifestat mișcarea poporanistă condusă ideologic de Constantin Stere și practic de Spiru Haret — revista „Viața Românească" din primul punct de vedere, așa-zisa activitate extrașcolară haretistă din celălalt punct de vedere.

Practic, pentru cultura poporului, mișcarea extrașcolară haretistă s-a manifestat prin înființarea cursurilor pentru analfabeți, a cursurilor de completare a cunoștințelor pentru adulți, a cercurilor învățătorești care, pe lîngă o activitate didactică, depuneau și una de culturalizare a maselor țărănești. Pentru coordonarea acestei activități a luat ființă mai tîrziu, pe lîngă Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor, și o direcție specială, în cadrul Casei Școalelor : Direcția culturii poporului.

Activitatea extrașcolară a cadrelor didactice n-a fost, în această perioadă, singura acțiune și nici organele ei de lucru singurele instrumente în această direcție. Instituții mai vechi și altele mai noi au fost antrenate și ele în această muncă : Societatea pentru învățătura poporului român, Ateneul Român, mai tîrziu Liga culturală de nuanță semănătoristă, Casele naționale etc. Activiștilor din cadrul acestor instituții nu le erau străine frămîntările similare din Apus (din Anglia, din Franța, din Țările Nordice), dar se străduiau ca în activitatea lor să inițieze și să realizeze ceva pe linia nevoilor țării noastre. Este o întreagă epocă, limitată desigur ca orientare, dar bogată în manifestări al căror aspect pozitiv rămîne de studiat și de valorificat. Este epoca în care intelectualitatea noastră era chemată să părăsească turnul de fildeș al științei pentru știință și al artei pentru artă și cînd se amintea intelectualilor ieșiți din popor de „datorii uitate" [4].

Vrednică de amintit este aci, în special, activitatea cadrelor didactice din învățămîntul primar-rural, pe care Haret și-a axat în special mișcarea extrașcolară. „Dacă — spune Haret — învățătorul ar considera rolul său ca terminat îndată ce a dat strict cantitatea și felul de muncă pentru care e pregătit, el ar fi un bun funcționar, dar nu ar merita numele de apostol, cu care se glorifică și nu ar fi un bun patriot. Învățătorul trebuie să învețe și să facă buni nu numai pe copii, dar pe toți cei care au trebuință să fie instruiți și iluminați" [5]. Activitatea extrașcolară a învățătorilor în epoca de care ne ocupăm a stîrnit entuziasm în rîndul acestora, le-a ridicat prestigiul în rîndul maselor țărănești. Ea nu era așa de radicală pe cît o prezentau adversarii ei reacționari, dar a însemnat un moment care măsura și proba — ca să zicem așa — experimental și latura justă, progresistă a mișcării, dar și insuficiențele ei.

★

Pe alt plan și cu alte mijloace, activitatea de culturalizare a maselor, în spirit iluminist, a continuat și după primul război mondial. Instituții vechi, antebelice — ca Liga culturală, Direcția culturii poporului, devenită acum Casa culturii poporului, Ateneul român, la care vine să

[4] Expresia aparține scriitorului poporanist Jean Bart, din nuvela cu acest nume.
[5] Citat după Marin Nicolescu, *Spiru Haret, pedagog național*, București, 1932, p. 103.

se adauge, o dată cu unirea Transilvaniei, Societatea Astra — își continuă activitatea, dar cu un ecou tot mai slab în masele populare. O formulă nouă aduce acum, oarecum, dar tot în același stil, instituția Căminelor culturale al cărei inițiator și teoretician este profesorul de sociologie de la Universitatea din București, Dimitrie Gusti.

În concepția idealist-voluntaristă a lui Dimitrie Gusti, statul modern este înainte de toate un stat cultural. El trebuie să identifice și să organizeze forțele care pot contribui la cultura poporului, prin ele și prin acțiunea lor putînd să se realizeze și celelalte funcțiuni ale statului pe linia transformării sociale. Sănătatea poporului, cultivarea minții lui, perfecționarea mijloacelor și metodelor lui de muncă productivă, perfecționarea lui morală — iată cele patru pîrghii educative cu ajutorul cărora Dimitrie Gusti socotește că poate să reformeze și viața socială. Un punct de vedere nou în concepția lui Gusti, cel puțin pentru activitatea culturală din țara noastră, îl constituie ideea sa că acțiunea culturală trebuie să se bazeze pe o solidă cunoaștere a realității sociale. Cunoaștere și acțiune socială, iată cele două laturi ale muncii de ridicare a poporului în statul cultural, după Dimitrie Gusti. Iar instituțiile pe care el le socotește apte ca să îndeplinească această sarcină sînt: căminul cultural, care este instituția de bază, cursurile și universitățile populare țărănești, echipele studențești.

În sistemul educației de masă al lui Gusti, care este destinat mai ales ridicării satelor (punct comun în acest sistem cu mișcarea poporanistă, semănătoristă și haretistă), se face un apel larg la colaborarea tuturor intelectualilor, tocmai pentru că se preconizează îmbrățișarea tuturor laturilor activității culturale. Și aci, însă, locul principal, în special pe teren, în cămine culturale, școli și cursuri țărănești, îl au cadrele didactice. Îl are în special învățătorul. Dimitrie Gusti cere însă noului învățător să cunoască pe lîngă profesiunea lui de bază și pe aceea de activist cultural, care trebuie să-și întemeieze munca pe o cunoaștere cît mai științifică a realității sociale în care lucrează. „Lui Nicolaie Apostol din romanul cu același nume al lui Cezar Petrescu și lui popa Tanda al lui Slavici, înaintași dibuitori de veac nou — zice Gusti — îi va urma învățătorul de mîine, realist în concepția sa școlară, pătruns de adevărul culturii organice și specifice, activ și înfrățit cu celelalte forțe ale satului" [6]. În acest citat, dacă am sta să analizăm, vom putea găsi și ceea ce este pozitiv și ceea ce e mai puțin pozitiv în concepția lui Gusti. Activitatea lui și a altora pe această linie este, credem, de reținut și de studiat, totuși. Pentru ceea ce poate fi reținut, evident [7].

---

[6] D. Gusti, *Învățătorul și școala poporului*, „Școala și Viața", nr. 1—2/aprilie—mai, 1936.

[7] Vezi în această privință: V. Bărbat, *Extensiunea universitară*, Cluj, 1926; T. G. Dimitrescu, *Școala superioară țărănească*, Ploiești, 1937; Iosif Gabrea, *Menirea și organizația universităților populare*, „Revista generală a învățămîntului" nr. 7—8/1934; D. Gusti, *Știința și pedagogia națiunii*, București, 1941; dr. V. Ilea, *Școala superioară țărănească*, Sighet, 1933; I. R. Ionescu, *Școala superioară țărănească*, Botoșani, 1935; Stanciu Stoian, *Școala superioară țărănească*, București, 1937; Stanciu Stoian, *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1941; Leon Țopa, *Universitățile țărănești*, 1935.

Concepția iluministă de culturalizare a satelor atît a putut da și nu putea da mai mult. Defectul ei principal constă în aceea că e o concepție idealistă, că vede ca motor al vieții sociale — de menținere și de transformare a ei — ideea, că proiectează în viitor realizarea unui ideal de fapt preexistent, a unui ideal etern la care vrea să se ridice, dar care rămîne același. Conștient sau nu, adepții acestui curent identificau acest ideal cu idealul preconizat de sociologii și moraliștii burghezi, deși pretindeau că vorbesc în numele poporului.

Prefacerile sociale survenite în secolul al XIX-lea, apariția și dezvoltarea proletariatului, reflectarea tendințelor de transformare a societății în gîndirea științifică prin apariția marxismului completat cu leninismul de la sfîrșitul veacului au adus și o nouă concepție despre culturalizarea maselor. Această concepție a arătat în primul rînd limitele concepției iluministe. În lumina ei au putut să fie analizate și caracterizate acțiuni care, nutrite adesea cu entuziasm, — entuziasm naiv uneori — puteau să apară unor oameni de bună-credință chiar ca acțiuni nu numai generoase, dar și juste. În lumina acestei concepții au putut fi mai ușor explicate și unele eșecuri și deconsiderate unele regrete. Este cazul, de pildă, cu regretele sincere ale unor intelectuali francezi pentru eșuarea activității universităților populare. Este cazul, într-o măsură oarecare, cu regretele exprimate, nu o dată, de unii intelectuali români pentru răcirea entuziasmului legat de activitatea haretistă.

Vorbind despre experiența universităților populare, scriitorul francez Marcel Martinet spunea, la trei decenii după epoca lor de glorie : „A reîncepe universitățile populare înseamnă a reîncepe ceva care este mort mai dinainte, dar care nu va muri fără ca să facă mult rău“ [8]. Marcel Martinet recunoaște entuziasmul sincer cu care intelectualitatea micburgheză a pornit la luptă în timpul faimoasei afaceri Dreyfus, recunoaște că idealul care anima această intelectualitate a fost atunci mai mult decît un simplu cuvînt. El arată însă că un viciu stătea la baza întregii acțiuni și anume lipsa ei de legătură cu interesele și cu năzuințele maselor. Ceva mai mult, Marcel Martinet arată că, dacă această acțiune ar fi dus la un rezultat, acesta nu ar fi fost în nici un caz cel de dorit. Intelectualitatea mic-burgheză punea în fața maselor idealuri burgheze de parvenire (de trădare cu alte cuvinte a maselor, a clasei muncitoare în special). Or, un asemenea „ideal“, pe lîngă faptul că nu poate să fie generalizat, se întoarce împotriva maselor înseși.

De aceea, Marcel Martinet, citînd pe un alt pedagog al proletariatului francez — Albert Thierry — pune în fața acțiunii culturale sarcina de a prezerva masele populare de un asemenea pericol. Neprevenite, elementele ieșite din popor nu rezistă întotdeauna tentației de parvenire. Iar o dată „aspirate“ în rîndurile burgheziei, aceste elemente, chiar dacă se vor simți datoare să apere cauza proletariatului, o vor face „de sus“ [9]. Ceea ce trebuie să cultivăm în popor, în rîndurile proletariatului în spe-

[8] Marcel Martinet, *Culture proletarienne*, Paris, 1935, p. 78.
[9] Albert Thierry, *Réfléxions sur l'éducation*, Paris, 1923, p. 11.

cial, zice Marcel Martinet, este un fel de „refuz de parvenire", nu numai din punct de vedere al situației sociale, cît mai ales din punct de vedere spiritual. Nu este vorba, se înțelege, de o ieșire din istorie, de rupere a legăturii cu cultura trecutului. E vorba numai de o restructurare a acestei culturi, folosind elementele ei vii pentru o nouă tablă de valori, în care firul conducător, criteriul de alegere și de structurare să fie funcțional schimbat. Totul trebuie să folosească pentru ieșirea dintr-o ordine închistată, depășită, pentru a construi o ordine nouă, axată pe interesele celor ce muncesc, împotriva exploatării omului de către om.

Refuzul de parvenire nu înseamnă desigur refuzul de a parveni la un nivel înalt de cultură, în general, nu înseamnă refuzul de a ști. Și omul cel mai simplu este convins de adevărul baconian că știința este putere. Lenin însă ne-a prevenit că nu trebuie să confundăm puterea pe care ne-o dă știința, cu puterea constituită, obiectivă a unei societăți organizate, că nu trebuie să credem că prin faptul că omul din popor, muncitorul, devine mai luminat, mai cult, el a și căpătat prin aceasta un loc în funcția de conducere a societății. De aceea, recomanda Lenin că pentru a intra în ordinea firească a lucrurilor e mai bine să luptăm mai întîi pentru cucerirea puterii în societatea constituită, adică în stat. Dacă deținem puterea în stat, avem posibilitatea să organizăm și administrarea dreaptă a culturii. Și mai cerea Lenin un lucru : cultura ce trebuie dată poporului, începînd cu avangarda sa, trebuie să fie o adevărată cultură de nivelul cel mai ridicat — nu surogat de cultură, nu cultură vulgarizată. Vorbind împotriva reacționarismului unei anumite „pedagogii", pe care o găsește absurdă pentru că aceasta socotește că poporului nu poți să i te adresezi decît coborîndu-te de pe treptele științei adevărate, Lenin spune : „Trebuie să ne îndreptăm atenția *principală* spre *ridicarea* muncitorilor la nivelul revoluționarilor, și nicidecum să ne *coborîm* noi înșine neapărat pînă la nivelul „maselor muncitorești", cum vor economiștii" ; și în continuare : „Departe de mine gîndul de a tăgădui necesitatea unei literaturi populare... dar mă revoltă acest amestec necontenit al pedagogiei în problemele politicii... Mai curînd îi jigniți pe muncitori prin dorința voastră de *a vă coborî*... (din contră) să vorbiți lucruri serioase fără a vă coborî, și lăsați pedagogia pe seama pedagogilor" [10].

„Coborîrea" despre care vorbește falsa — noi am zice fariseica — pedagogie la care se referă Lenin, nici nu este de altfel necesară. Tot Lenin a arătat că „de jos, adică din masa oamenilor muncii pe care capitalismul — și în mod fățiș, prin violență, și prin fățărnicie și înșelăciune — îi înlătura de la învățătură, țîșnește o puternică năzuință spre lumină și știință" [11].

Același lucru îl afirmă tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej despre masele populare din țara noastră, la Congresul al III-lea al P.M.R. : „Muncitorii, țăranii, tineretul manifestă o mare sete de carte, de cunoștințe,

[10] V. I. Lenin, *Ce-i de făcut?*, Opere, vol. V, E.P.L.P., 1953, p. 452.
[11] V. I. Lenin, *Despre cultură și artă*, E.S.P.L.P., 1957, p. 371.

de frumos. Partidul și Statul nostru desfășoară o muncă vastă pentru a transforma cultura într-un bun al tuturor" [12].

Aceasta este de fapt problema. În mase există dorință de instruire, sete de cultură. Cultura, în sens obiectiv, este însă un bun care se însușește subiectiv de fiecare prin muncă, prin organizarea unei acțiuni care cere timp și cheltuială, lucru care nu se poate realiza în mase fără intervenția puterii constituite.

★

Orînduirea socialistă este orînduirea culturală prin excelență. Este orînduirea care are cel mai mult nevoie de cultură răspîndită în masă și care poate totodată răspîndi mai eficient această cultură. Ideea educației permanente — de care am vorbit mai sus — orînduirea socialistă o poate realiza în cel mai înalt grad. Noi ne dăm bine seama că mai ales astăzi, în competiția pașnică dintre popoare, popoarele care nu-și însușesc ultimul cuvînt al științei, în măsură cît mai profundă și în mase cît mai largi, sînt amenințate în adevăr să rămînă în urmă și în afara istoriei. Educația adulților capătă astfel, în orînduirea noastră, un sens deosebit, o altă semnificație decît în trecut, iar nevoia de cultură devine un imperativ cum n-a fost ea niciodată. Analfabetul, spunea Lenin, este în afara politicii. Popoarele fără cultură se așază singure în afara istoriei viitoare.

„Cultura în care poporul nu are încredere este contrarie culturii" [13], spunea cu destulă dreptate Marcel Martinet. În țările socialiste, unde cultura nu mai este confiscată pentru privilegiați, unde ea nu mai este răstălmăcită, poporul are încredere în cultură. Statul popular, care construiește lumea nouă a socialismului, pune din belșug la dispoziția poporului bunurile culturale, organizează însușirea acestor bunuri de către masele largi, atît prin școală (învățămînt), cît și în afară de școală, prin instituțiile de răspîndire a științei și culturii. Înfăptuirile în această direcție, instituțiile realizate, experiența acumulată, cu ajutorul căreia acestea au fost necontenit perfecționate, au făcut posibilă apariția unui adevărat sistem cu structură și funcțiuni adecvate — sistemul muncii cultural-educative de masă.

Ocupîndu-ne cu altă ocazie de această problemă în cadrul unui seminar internațional, arătam că azi „Scopul educației adulților este ridicarea și menținerea continuă la un nivel cît mai ridicat, indicat de cerințele vremii, a tuturor bărbaților și femeilor, printr-o cît mai egală distribuire a bunurilor culturale, realizînd tot mai mult ștergerea diferenței esențiale dintre munca fizică și cea intelectuală, dintre intelectuali și mase, asigurînd totodată fiecărui individ o cît mai ușoară mișcare în cîmpul muncii și al vieții sociale în genere, eliberîndu-l de teama că poate deveni la un moment dat inutil și izolat" [14]. Din acest scop general, de-

[12] Gheorghe Gheorghiu-Dej, *Raport la cel de-al III-lea Congres al P.M.R.*, Editura politică, 1960, p. 101.

[13] Marcel Martinet, *Op. cit.*, p. 22.

[14] Stanciu Stoian, *Progresul social și educația adulților*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1957, p. 17.

curg, credem, trei sarcini mai importante de îndeplinit în cadrul sistemului muncii cultural-educative de masă : 1) continuarea și completarea educației și instrucției, pentru cei care nu și-au putut realiza acest lucru în anii copilăriei și tinereții ; 2) ținerea omului adult la curent cu știința și tehnica modernă ; 3) propagarea continuă a spiritului de responsabilitate față de patrie, față de problemele mari ale vieții contemporane, față de problema luptei pentru pace.

Cîteva principii socotim, de asemenea, că este firesc să fie respectate în activitatea de culturalizare a maselor, în sistemul nostru de educație și cultură a acestora. Le-am rezuma în cinci principii mai importante :

a) Un prim principiu întemeiat pe constatările psihologiei moderne : *omul este educabil toată viața sa.* Este adevărat, desigur, că o dată ajuns la maturitate, la vîrsta adultă, omul ajunge la o relativă stabilitate structurală. Concepția dialectică despre viață și societate ne arată însă că acest echilibru se menține printr-o continuă primenire și autoreglare, fapt care face ca orice ființă, omul însuși, să fie în același timp el însuși și altul nou, în continuă transformare, iar transformarea educativă este întotdeauna conformă unui scop, determinat și urmărit în mod conștient.

b) Al doilea principiu : *unitatea scopului* este dedus din unitatea structurii democratice a societății și statului. Acest principiu exclude concepția dualismului culturii, ca și concepția potrivit căreia există anumite categorii sociale, predestinate prin naștere să ajungă la cultură, iar altele nu.

c) Al treilea principiu : *educația și instrucția* date poporului trebuie să fie date *la cel mai înalt nivel posibil,* educație adevărată și știință adevărată.

d) Al patrulea principiu : *educația adulților* este eficientă în măsura în care ea este adoptată *ca principiu de stat și aplicată de stat,* ca una din funcțiunile sale importante. Acest lucru nu este posibil cu adevărat, însă, decît în statul popular, socialist, fără clase exploatatoare.

e) Al cincilea principiu : *strînsa legătură dintre teorie și practică* văzută prin prisma construcției economice a bazelor socialismului [15].

În afară de aceste cinci principii, ca un corolar al lor și în special al celui de-al doilea, trebuie să menționăm lipsa de discriminare în funcționarea sistemului nostru privind munca cultural-educativă de masă. În acest sens, nu numai că noi nu facem nici o deosebire de naționalitate, sex etc., dar educația și cultura maselor tind la ștergerea cît mai mult a diferenței dintre sat și oraș. Fără a nega preocupările deosebite ale orașului și ale satului, noi sîntem împotriva așa-numitei culturi specifice a satului, a civilizației sătești etc.

Este însă o altă problemă a ști încotro trebuie la un moment dat să ne îndreptăm atenția mai mult : înspre sat sau înspre oraș. Este evident că în momentul de față orașul se prezintă cu un nivel cultural mai ridicat și dispune mai ales de mai multe forțe culturale. Este adevărat, de asemenea, că orașul reprezintă totuși, mai ales din punct de vedere științi-

[15] *Ibidem,* p. 27—28.

fico-tehnic, modelul de urmat. Dar tocmai pentru aceasta activitatea noastră culturală trebuie să se întoarcă mai mult cu fața spre sat. Lucrul acesta se și face la noi. Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice pune în valoare tocmai acest rol al orașului, îi organizează această funcțiune.

După ani de experiență, Republica Populară Română are astăzi un sistem al muncii cultural-educative de masă potrivit scopului pe care îl urmărește pentru înfăptuirea revoluției culturale în țara noastră. Acest sistem are la bază învățătura marxist-leninistă despre revoluția culturală. El are ca funcție acțiunea deliberată, organizată și condusă de Partid, acțiune al cărei scop este formarea conștiinței socialiste în general și a moralei socialiste în special, dezvoltarea în același spirit a opiniei publice, însușirea și aplicarea științei și tehnicei înaintate. Partidul ne-a arătat cu claritate drumul ce trebuie urmat în această privință la cel de-al VIII-lea Congres al său. „Trebuie — se spune în raportul Comitetului Central — îmbunătățită și lărgită, cu activa participare a oamenilor de știință și cultură, munca de răspîndire a cunoștințelor științifice, de popularizare, pe înțelesul maselor largi, a concepției materialiste despre lume, de combatere a vederilor înapoiate, superstițiilor, prejudecăților și misticismului... fiecare sarcină dată de partid, fiecare apreciere sau indicație privind un sector sau altul al activității de stat, economice, culturale să formeze obiectul unei munci politice vii și combative, pentru ca cei cărora le sînt destinate aceste indicații să le cunoască și să și le însușească, pentru a putea să le aplice cît mai bine în viață" [16].

Sistemul nostru de educație și cultură a maselor cuprinde instituții răspîndite pe întreg cuprinsul țării, menite să înmănuncheze toate forțele culturale ale maselor, îndrumate și supravegheate de Consiliul pentru răspîndirea cunoștințelor cultural-științifice.

Unitatea de bază la noi pentru orașe, din punct de vedere cultural, este casa de cultură ; unitatea de bază pentru cultura la sate este căminul cultural. În afară de acestea, în instituții și întreprinderi avem cluburi culturale. Fiecare din aceste instituții culturale de bază se organizează astfel, încît ele pot să devină centru cultural al unității sociale respective, expresia nevoilor culturale care o frămîntă, îndrumătorul ei.

Căminele culturale, casele de cultură și cluburile din întreprinderi au o activitate permanentă, bogată, variată, dar oarecum globală. Aceasta nu înseamnă că ele nu-și fac și nu trebuie să-și facă planuri și programe de activitate. Planurile și programele lor se alcătuiesc însă pe perioade determinate, scurte și sînt strîns legate de actualitate, adesea chiar de unele evenimente mai importante care survin. Un cămin cultural sau o casă de cultură trebuie să reprezinte și să pulseze în activitatea lor viața însăși din jur, cu nevoile și aspirațiile ei, strîns legată negreșit de nevoile și de năzuințele întregului popor.

Pentru nevoi culturale mai speciale, pentru o activitate culturală mai de durată, pe această linie, sistemul nostru de educație și cultură

---

[16] Gheorghe Gheorghiu-Dej, *Congresul al III-lea al Partidului Muncitoresc Român*, Editura politică, 1960, p. 88.

a maselor și-a găsit forme care se încheagă și se perfecționează treptat. Acestea sînt : lectoratele, (lectoratele pentru părinți în special), școlile populare de artă, case ale creației populare, universitățile populare și universitățile muncitorești. La acestea nu trebuie să uităm să adăugăm învățămîntul agrozootehnic de masă, deși el are o organizare specială.

Tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej a arătat marea importanță a acestora la Sesiunea extraordinară a Marii Adunări Naționale, închinată încheierii acțiunii de colectivizare a agriculturii : „Fiecare țăran colectivist, întreaga masă a țărănimii colectiviste — a spus tovarășul Gheorghiu-Dej — trebuie să fie pe deplin pregătită pentru a munci în felul acesta nou, să-și însușească temeinice cunoștințe agrotehnice, privind diferite ramuri ale producției agricole" [17]. Cursurile agrozootehnice de masă, completate cu activitatea căminelor culturale, în această direcție, reprezintă o vastă și cu totul nouă activitate culturală în rîndurile maselor țărănești.

Acesta este sistemul în elementele lui mai importante.

Avem astăzi în întreaga țară peste 12 038 de cămine culturale, față de cele 3 500 cîte existau în 1938. Avem 176 case și palate de cultură și 4 393 cluburi, instituții cu totul noi în țara noastră [18]. Avem, de asemenea, 23 școli populare de artă, 17 case de creație populară — și acestea noi pentru țara noastră ; avem în sfîrșit (aceasta în 1963) 113 universități populare și 225 universități muncitorești (în total deci 338 universități populare și muncitorești) [19].

Pe lîngă unitățile de bază (cămine culturale, case de cultură, cluburi), ca și pe lîngă școli și universități populare, cele 11 801 biblioteci, 5 394 cinematografe, 94 caravane cinematografice și 215 muzee (cifrele sînt din 1963) reprezintă tot atîtea mijloace bogate, variate și eficace în ajutorul celor dintîi [20].

Dacă activitatea culturală a căminelor, caselor de cultură și cluburilor este variată și completă, — cît mai completă posibil — potrivit nevoilor și posibilităților locale, nu mai puțin variată și completă, dar de durată și sistematică, este astăzi activitatea universităților populare. În 1963, din totalul lecțiilor care s-au ținut în cadrul acestora, 34% au fost lecții din domeniul științelor sociale, 45% din domeniul științei și tehnicii (28% știință, 17% tehnică), 16% din domeniul literaturii și artei, 5% diverse. O mențiune specială trebuie să facem aici pentru cursurile de limbi străine organizate de universitățile populare, în special de Universitatea populară din București. La fel trebuie să subliniem popularitatea de care se bucură cursurile privind diferitele ramuri ale artei : cinematograf, teatru, muzică, pictură.

Cît de răspîndită este rețeaua de instituții culturale de tot felul în țara noastră se poate vedea și din numărul conferințelor, precum și din

---

17 Gh. Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări*, 1961—1962, Editura politică, București, 1964, p. 323.

18 *Anuarul statistic al R.P.R.*, 1964, p. 498.

19 Ion Moraru, *Cultura și masele*, în „Momente ale revoluției culturale din România", Editura științifică, 1964, p. 326.

20 *Anuarul statistic al R.P.R.*, 1964, p. 501, 513, 528.

numărul celor ce le audiază. În 1963 s-au ţinut nu mai puţin de 332 000 de conferinţe, faţă de 1 500 ţinute în 1949, adică de 220 de ori mai multe. Numărul auditorilor în 1963 a fost de 43 000 000, adică de 430 ori mai mult decît în 1949, cînd au audiat aproximativ 100 000 de persoane.

★

Toată această activitate nu ar fi posibilă fără elementul care formează motorul ei : intelectualitatea. Intelectualii — cei legaţi de popor şi de năzuinţele lui, se înţelege — formează cadrele indispensabile ale muncii culturale. Iar noi avem astăzi astfel de intelectuali ; aproape unanimitatea intelectualilor noştri s-au încadrat astăzi în această nobilă muncă patriotică. „Partidul nostru — spunea tovarăşul Gheorghe Gheorghiu-Dej, — consideră intelectualitatea avansată drept o mîndrie a poporului nostru" [21]. Această înaltă apreciere, dată cu ani în urmă, este cu atît mai valabilă astăzi.

Între intelectualii antrenaţi în activitatea culturală, cadrele didactice ocupă un loc important şi, dintr-un anumit punct de vedere, un rol special. Nu trebuie să uităm mai întîi că activitatea căminelor culturale săteşti se sprijină, în primul rînd, pe cadre didactice, pe învăţători şi profesori de la clasele V—VIII, iar acolo unde există şcoli medii şi pe cadrele acestora. Pe lîngă aceştia, la oraşe un număr important de cadre didactice — învăţători, profesori de şcoală medie, cadre didactice universitare şi pînă la academicieni — sînt tot mai mult prinşi în sistemul educaţiei şi culturii de masă, atît în universităţile populare, în lectorate, cît şi în acţiunea de răspîndirea cunoştinţelor prin conferinţe. Ne putem da seama de amploarea acestei acţiuni şi de participarea cadrelor didactice la ea din situaţia pe care o prezintă din acest punct de vedere Universitatea populară din Bucureşti. În cursul anului 1964, Universitatea populară Bucureşti a organizat în Capitală şi în provincie nu mai puţin de 2 924 manifestări, din care 2 537 (87%) în provincie. Această muncă a fost îndeplinită în Capitală de 565 intelectuali, dintre care 296, adică 53%, cadre didactice. În provincie au activat 1 241 intelectuali, din care aproape o treime (393) au fost, de asemenea, cadre didactice.

În corpul de lectori, fie pentru universităţile populare, fie pentru alte manifestări, cadrele didactice au, aşa cum am arătat, o funcţiune deosebit de importantă, atît din punct de vedere al conţinutului programelor de difuzare a cunoştinţelor, cît mai ales din punct de vedere metodic.

Din punct de vedere al conţinutului, un mare aport îl aduc, desigur, şi ceilalţi intelectuali. Aceştia se prezintă nu o dată cu un nivel cu totul superior de pregătire şi cu un prestigiu care înviorează activitatea educativ-culturală de mase. Pe lîngă aceasta, intelectualii, care nu sînt cadre didactice aduc în activitatea lor ceva din preocupările pe care le

[21] Gheorghe Gheorghiu-Dej, *Articole şi cuvîntări*, 1955—1959, Editura politică, 1959, p. 143.

au, acea lipsă de didacticism care place auditorilor maturi, mai multă inițiativă și spontaneitate, — punct de plecare pentru găsirea de forme mai adecvate pentru însăși activitatea sistematică, metodică, potrivită pentru adulți.

Activitatea culturală de mase este și trebuie să fie totuși o activitate bine structurată, bine sistematizată, epuizînd pe cît se poate esențialul din fiecare domeniu de viață culturală, din fiecare obiect de studiu, atunci, mai ales, cînd este vorba de programele universităților populare și ale lectoratelor. Aci este nevoie în primul rînd de cadre didactice care sînt pregătite ca atare, tocmai în acest sens. Meseria cadrelor didactice este să învețe pe alții. Să învețe nu numai pe cei de vîrstă școlară, ci și pe ceilalți. Ele pot și știu să facă, în orice caz, mai mult în această direcție decît alți intelectuali. Și nu trebuie să pregete ca să o facă. Domeniul activității culturale de masă oferă teren pentru aceasta.

Dar cel mai mare rol îl au cadrele didactice în sistemul muncii cultural-educative de masă din punct de vedere metodic. Modul cum trebuie pregătită o lecție sau o conferință populară, modul cum ea trebuie să fie ținută, cadrele didactice sînt cele mai în măsură să le arate.

Aci trebuie însă să observăm un lucru ; nu o dată li s-a cerut cadrelor didactice să vină cu îndrumări metodice privind activitatea de culturalizare a maselor. S-a cerut mai ales acest lucru specialiștilor din domeniul pedagogiei. Unele lucruri s-au realizat în acest sens : s-au scris broșuri de îndrumare, s-au scris articole și materiale cu acest scop, s-au ținut conferințe. Se pare însă că cei cărora le-au fost adresate aceste materiale și îndrumări nu s-au declarat și nu se declară pe deplin mulțumiți. Nemulțumirea merge uneori pînă la a declara pedagogia în general ca ineficace, chiar și în problemele în care ea a fost socotită capabilă de a-și împlini funcțiunea. Adevărul, după părerea noastră, trebuie căutat cu grijă. Pedagogia pe care o avem și care-și îndeplinește destul de satisfăcător funcțiunea ei este în orice caz „pedagogie". Este cu alte cuvinte știința educației copilului, așa cum ne indică și etimologia termenului, extinzîndu-se cel mult pînă la limita vîrstei socotite în trecut educabilă. Dincolo de această limită ea poate să fie aplicabilă, dar în mică măsură, în foarte mică măsură poate.

Activitatea culturală de masă, experiența acumulată pînă acum, ne învederează din ce în ce mai mult că trebuie să ne reconsiderăm concepțiile cu privire la știința educației, în lumina concepției noi, a ideii de „educație permanentă". Pentru educația adulților, pentru instituțiile de culturalizare a maselor, știința educației este de clădit aproape din temelie, iar în cadrul acesteia este de făurit o metodică a acestor manifestări.

În constituirea noii științe a educației și a noii metodici, cadrele didactice au un cuvînt greu, dacă nu hotărîtor, de spus. Știința pedagogiei și ea, de asemenea. Pentru aceasta este necesar însă ca, întemeiați pe anumite adevăruri general valabile, pe anumite metode și procedee, care au acest caracter, să căutăm principii, metode și forme de muncă culturală potrivite pentru adulți. La această muncă trebuie

să fie antrenate toate cadrele didactice, nu numai pedagogii specialiști. Și chiar intelectualii care lucrează în acest domeniu și care nu sînt cadre didactice. E vorba de depistarea, alegerea, generalizarea metodelor și procedeelor celor mai reușite, precum și de o întemeiere teoretică a lor. Aci, din nou, un rol important revine cadrelor didactice.

Din destul de bogata experiență de pînă acum în domeniul sistemului muncii cultural-educative de masă de la noi, s-au desprins deja cîteva metode și forme de muncă culturală care merită atenția specialiștilor [22].

Forma de bază a propagandei culturale este și rămîne evident *conferința*. Aceasta, în universitățile populare, îmbracă uneori forme apropiate de prelegerea universitară. Conferința rămîne prototip, cît mai puțin încorsetată didactic, cît mai vie, cît mai actuală. Spre deosebire însă de conferința populară de altădată, vagă și destinată plăcerii intelectuale de moment, conferința noastră trebuie să fie totuși destinată învățăturii, încadrată într-un sistem de activități asemănătoare.

O altă formă foarte gustată de auditoriul universităților populare, al căminelor culturale etc. este *simpozionul*. Prezența la tribună a două-trei persoane sau chiar mai multe, care discută aceeași problemă pe diferitele ei aspecte (și uneori în contradictoriu), pentru a se trage totuși o singură concluzie, dă publicului ascultător sentimentul că el însuși, cu diferitele gînduri contradictorii care îl frămîntă, participă la discuție.

Alte forme utilizate de propoganda noastră culturală sînt : *jurnalul vorbit, „călătoriile" pe hartă, filmele și diafilmele comentate, procesele educative, seara de întrebări și răspunsuri, brigăzile științifice* etc. Dintre acestea, în ultima vreme, de o popularitate deosebită și de un mare folos, mai ales, s-au dovedit *brigăzile științifice*. O brigadă științifică este formată dintr-un grup de intelectuali, de diferite specialități, constituiți astfel încît să poată face față întrebărilor pe care le poate pune un colectiv dat de ascultători. Unitatea brigăzii trebuie căutată pe linia presupusei unități a colectivului care pune sau va pune întrebările. Oricare ar fi acest colectiv, este mai mult ca sigur că întrebările pe care le va pune vor fi atît din domeniul științelor sociale, cît și din domeniul științifico-tehnic și literar-artistic. În concret, totuși, într-un fel se vor structura întrebările din aceste diverse domenii într-o cooperativă agricolă de producție, într-o gospodărie agricolă de stat, și în altfel într-o întreprindere industrială sau comercială.

Brigada științifică nu poate să fie, prin urmare, organizată la întîmplare ; ea trebuie să țină seama de toate aceste cerințe și aspecte.

★

Munca cultural-educativă de masă devine astfel, după cum vedem, o muncă serioasă, cu specificul ei. Competența și calificarea cerute în orice muncă specializată încep să se arate aci tot mai mult ca necesare.

---

[22] Vezi Gh. Homată, N. Oniga, *Un mijloc eficient de răspîndire a cunoștințelor în masă*, „Lupta de clasă" nr. 12/1963, p. 77—85.

Este, desigur, obligator să facem deosebirea între activistul cultural de profesie și între cel voluntar. Dar și acesta din urmă (adică aproape totalitatea intelectualilor noștri) nu trebuie să fie străin de ceea ce trebuie să cunoască profesionistul. În sistemul nostru de educație și cultură a maselor se ține seama de acest lucru. Avem școli și se fac cursuri pentru activiști culturali, pentru bibliotecari, pentru muzeistică etc. O atenție deosebită credem că trebuie să acordăm, în această privință, pregătirii și recrutării cadrelor de conducători ai căminelor culturale și ai caselor de cultură. Ai căminelor culturale, mai ales.

Trebuie să mărturisim — aceasta este cel puțin impresia noastră — că dacă sînt destule cămine culturale care au în fruntea lor directori corespunzători, recrutați de multe ori din rîndul cadrelor didactice, nu întotdeauna însă și nu pretutindeni găsim astfel de situații fericite. Or, căminul cultural joacă un mare rol în viața culturală a satului. Satele au început să vadă și să înțeleagă acest lucru. Semnul acestei înțelegeri este concretizat, între altele, în faptul că, așa cum altădată cel mai important edificiu din sat era biserica, acum începe ca, în locul acesteia, clădirea cea mai importantă și locul cel mai important de întîlnire să fie căminul cultural. Punctul de întîlnire al gîndurilor și planurilor, al bucuriilor și al frămîntărilor spirituale nu mai e locașul care simboliza credința mistică, ci cel care simbolizează lumina rațiunii, știința și arta, toate de orientare și de factură laică.

Acest lucru impune sarcini deosebite pentru pregătirea acelora care conduc o astfel de acțiune. Aceștia nu trebuie să aibă o pregătire intelectuală sub aceea a celorlalți intelectuali din sate : cadre didactice, ingineri agronomi, zootehnicieni, juriști, medici, economiști etc. Căminul cultural și casa de cultură sînt școlile de bază pentru educația și cultura adultului. Conducătorii căminelor culturale trebuie să fie la înălțimea acestei misiuni. Activiștii culturali și în special conducătorii sînt, cu alte cuvinte, un fel de cadre didactice, și nu orice cadre didactice. Ei trebuie să aibă pregătirea acestora.

Buna pregătire a activiștilor culturali, precum și a celor care vor forma cadrele de voluntariat ale muncii culturale (în primul rînd cadrele didactice), impune sarcini și pentru învățămîntul nostru, cu deosebire pentru învățămîntul pedagogic în cadrul învățămîntului superior și mediu. Se simte deja nevoia, și se va simți din ce în ce mai mult, de introducerea unor cursuri, care să satisfacă modul de pregătire a activiștilor culturali profesioniști și voluntari : cursuri speciale de sociologie, de psihologie specială, de știință a educației adulților, de organizare și de îndrumare a activității culturale etc. Este de studiat forma în care astfel de cursuri pot să ia ființă, dar că ele sînt necesare, de lucrul acesta trebuie să ne convingem din ce în ce mai mult.

Pe lîngă latura teoretică de pregătire nu trebuie să uităm pe cea practică. Elevul și studentul trebuie să capete o inițiere în acest sens încă de pe băncile școlii sau universității. Cît de mică, cît de elemen-

tară, dar trebuie să o capete. „Tineretul — spunea tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — reprezintă o forță uriașă a dezvoltării sociale : aceasta atît datorită greutății specifice pe care o au milioanele de tineri ai patriei noastre, cît și datorită dinamismului și combativității proprii tineretului" [23]. El trebuie să fie pregătit pentru ca toată energia sa să fie folosită conform scopului pe care cu toții îl urmărim.

În tradiția culturală a țării noastre au existat așa-numitele echipe studențești, de care am mai vorbit. Conținutul practicii culturale pe care acestea o depuneau la sate nu este desigur cel la care ne putem gîndi noi astăzi. Cu cîțiva ani în urmă, unele universități au inițiat practica pedagogică la sate. A fost un început care trebuie reluat, după părerea noastră, și perfecționat, pentru că el satisfăcea tocmai cerințele conținutului. Practica culturală a studenților și elevilor noștri trebuie să reia aceste tradiții, să le reconsidere și să le adîncească.

Bine pregătite teoretic și bine îndrumate practic, cadrele de activiști culturali vor da activității culturale tocmai ceea ce este mai necesar acesteia. Așa cum vor fi pregătite aceste cadre, așa va fi și activitatea în căminele culturale, în casele de cultură și în celelalte instituții de culturalizare. Numai pe linia aceasta se vor putea dezvolta, consolida și perfecționa mereu instituțiile și metodele lor de lucru, în cadrul sistemului muncii cultural-educative de masă.

СИСТЕМА МАССОВОЙ КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Резюме)

Культура масс в пользу масс — это представляет собой явление, которое может осуществиться только в государстве диктатуры пролетариата. О ней мечтали и обрисовывали ее контуры и в прошлом, но все что было сделано при диктатуре эксплуататорских классов было органичено, торможено; эти классы извлекали пользу из культуры, пытаясь поддерживать и этим путем эксплуататорскую политику.

В области просвещения масс капиталистический строй не осуществил надежд иллюминистов. Дуализм воспитания и культуры в капиталистическом обществе является не только выражением классовой структуры данного общества, но и движущей силой в борьбе за культуру. Представители народных масс, а также передовая интеллигенция вели борьбу за то, чтобы образование проникло в самые широкие массы, и достижения культуры не были органичены возрастом детства и юношества. В этой области борьба приобретала в течение времени различные формы и приняла даже характер педагогических течений, которые, однако, не шли дальше рамок буржуазной действительности и ее идеологии.

В социалистическом обществе культура достигает самого высокого уровня; она является культурой в собственном смысле слова и только сейчас она по настоящему проникает в массы. Воспитание взрослых в социалистическом обществе приобретает особое значение, другое чем в прошлом, а потребность в культуре становится одной из первых необходимостей.

В продолжении автор анализирует принципы, которые, по его мнению, должны соблюдаться в системе масовой культурно-воспитательной работы: человек воспиты-

[23] Gheorghe Gheorghiu-Dej, *Articole și cuvîntări*, 1955—1959, Editura politică, 1959, p. 169.

вается на протяжении всей своей жизни; единство цели вытекает из единства демократической структуры общества и государства, принцип, исключающий дуализм культуры; воспитание народа должно проводиться на самом высоком уровне; воспитание взрослых является действенным в той мере, в которой оно принято в качестве государственного принципа и применено государством; тесная связь между теорией и практикой с точки зрения экономического строительства основ социализма.

Указывается на то, что в настоящее время в Румынской Народной Республике существует система массовой культурно-воспитательной работы в соответствии с целью завершения культурной революции. В основе этой системы имеются учреждения во всех областях страны, под руководством Совета по распространению культурно-научных знаний. В статье излагается специфика деятельности, проведенной в домах культуры, клубах, лекторатах для родителей, в домах народного творчества, в народных и рабочих университетах. Помимо этих основных единиц упоминаются библиотеки, кинокараваны, музеи и т.д.

Среди форм и методов культурной работы упоминаются доклады, симпозиумы, путешествия по карте, диафильмы с комментариями, научные бригады.

В заключительной части указывается на то, что в работе по воспитанию взрослых должны участвовать не только педагоги специалисты, но и все учителя, представители интеллигенции различных областей знаний; их совместные усилия приведут к разработке более совершенной методики проведения массовой культурно-воспитательной работы среди взрослых.

LE SYSTÈME DU TRAVAIL CULTUREL-ÉDUCATIF DE MASSE. LES ROLE DES CADRES DIDACTIQUES DANS SON DÉVELOPPEMENT

(Résumé)

L'auteur de l'article montre que la culture des masses pour le bien des masses est une réalisation qui ne peut s'effectuer que dans le cadre de l'Etat de la dictature du prolétariat. En tant qu'aspiration, la révolution culturelle a pu être imaginée dans le passé aussi, mais tout ce qu'on a pu obtenir sous le régime de dictature des classes exploiteuses a été limité, freiné, parce que ces classes voulaient bénéficier pour elles en premier lieu des avantages de la culture, afin d'affermir et de prolonger leur exploitation.

Le capitalisme n'a pas justifié les espérances que nourrissaient les esprits généreux en ce qui concerne la culture des masses et qui pensaient dans l'esprit de l'illuminisme. Le dualisme de l'éducation et de la culture, en régime capitaliste, est un reflet de la structure de classe de la société respective, et en même temps il est aussi l'élément moteur de la lutte pour la culture, lutte menée par les représentants des masses populaires et par l'intellectualité progressiste afin que l'enseignement soit donné à des couches de plus en plus larges et que les bienfaits de la culture ne soient pas limités à l'âge de l'enfance et de la jeunesse, mais qu'ils s'étendent sur toute la vie.

La lutte en ce sens a revêtu, au cours des temps, des formes variées et a pris même le caractère de certains courants pédagogiques, sans toutefois dépasser le cadre des réalités et de l'idéologie bourgeoises, mais étant continuellement alimentés par l'illuminisme, au point de vue idéologique.

L'ordre socialiste est l'ordre culturel par excellence, c'est l'ordre qui donne une vraie et haute culture, et de la manière la plus efficiente. L'éducation des adultes acquiert, en régime socialiste, un sens nouveau, une autre signification par rapport au passé et le besoin de culture devient un imperatif, tel qu'il n'a jamais été auparavant.

Après avoir exposé ces idées fondamentales, l'auteur de l'article rappelle quelques principes qui, à son avis, doivent être respectés dans le système du travail culturel de masse: l'homme est éducable pendant toute sa vie; l'unité du but est déduite de l'unité de la structure démocratique de la société et de l'Etat, principe qui exclut la conception

du dualisme de la culture ; l'éducation du peuple doit être faite au plus haut niveau possible ; l'éducation des adultes est efficiente dans la mesure où elle est adoptée comme principe d'Etat et appliquée par l'Etat ; la liaison étroite entre la théorie et la pratique, envisagée du point de vue de la construction économique des bases du socialisme.

La République Populaire Roumaine a à présent un système du travail culturel-éducatif de masse, organisé selon le but qu'elle poursuit pour la réalisation de la révolution culturelle. Ce système se fonde sur des institutions dispersées sur tout le territoire du pays et dirigées par le Conseil pour la diffusion des connaissances culturelles — scientifiques. Dans l'article, on expose le spécifique de l'activité déployée aux maisons de la culture, aux foyers culturels, aux clubs culturels, aux lectorats pour les parents, aux maisons de la création populaire, aux universités populaires et aux universités ouvrières. En plus de ces unités de base, on mentionne les bibliotheques, les musées, etc.

Parmi les formes et les méthodes relatives au travail culturel, on mentionne encore les conférences, les symposiums, le journal parlé, les voyages sur cartes géographiques, les films, et les diafilms commentés, les procès éducatifs, les brigades scientifiques, etc.

En conclusion, l'auteur montre que pour l'éducation des adultes, on doit entrainer à côté des pédagogues spécialistes, tous les cadres didactiques et les intellectuels qui travaillent dans différents domaines, afin de choisir et de généraliser les méthodes les plus adéquates et d'en formuler les fondaments théoriques.

ON ADULT EDUCATION, MASS MEDIA AND COMMUNICATION, AND THE ROLE OF TEACHING STAFFS

(Abstract)

The author shows that culture becomes an asset of the people's masses only in a state of proletarian dictatorship. Cultural revolution, the cherished hope of many in the past, was not possible of achievement during the regime of bourgeois-landlord dictatorship, when all cultural gains were limited in scope, as culture itself was something the former ruling classes wanted to fully benefit by in order to strengthen and extend their domination.

The capitalist system dashed the hopes of many an enlightened mind with regard to culture for the masses. In capitalism, the dualism of education and culture is an expression of the class-structure of society, but also that factor which keyed up all people's representatives and progressive-minded intelligentsia in the struggle for education to extend to adults as well, so that all should have the benefit of culture and knowledge. In course of time, the struggle in this area assumed various shapes up to some pedagogical currents which, however, did not go beyond the sphere of bourgeois ideology, especially of the Enlightenment type.

The socialist system is pre-eminently cultural. It is a system that engenders true culture which it disseminates most efficiently. Adult education thus acquires new semantic values, quite different from those attached to it in the past, while the need for culture is more urgent than ever before.

The author mentions a few principles to be observed in all educational activities, viz, man can be educated all his life ; the unity of aim results from the unity of the democratic structure of society and the state, thus making impossible any dualism of culture ; education for the people must be at the highest possible level ; adult education is efficient only in proportion as it is adopted as a state principle and applied by the state ; the close connection between theory and practice should be viewed in the light of the economic construction of the foundations of socialism.

The Rumanian People's Republic boasts at present a system of cultural-educational mass activities answering the purpose of carrying out cultural revolution. This system

is based on institutions throughout the country which are guided by the Council for the Dissemination of Cultural-Scientific Knowledge. Mentioned in the article are aspects from the work of Houses of Culture, Clubs, Education Centres for Parents, Folk Art Centres, People's Universities, Workers' Universities, Libraries, Mobile Cinema Units, etc.

Playing a major part in cultural-educational activities are lectures, symposia, radio newsreels, the "Trips Round the World" broadcasts, films and film strips, Educational Trials, etc. Called upon to play a part in Adult Education, in addition to educationalists, are all teaching staffs and intellectuals of various professions in order to select and generalize the best methods of work and to ground them scientifically.

CERCETĂRI PRIVIND EXPERIMENTAREA NOULUI SISTEM DE PREDARE LA CLASELE I—IV
(Rezultatele sondajului din aprilie 1964)*

Sistemul de predare pe obiecte de către profesori diferiți la clasele I—IV, care face parte dintre inițiativele gîndirii pedagogice românești valorificate în condițiile școlii socialiste, se găsește în al cincilea an de experimentare.

Verificarea ipotezei că prin condițiile pe care le creează noul sistem de predare se contribuie la creșterea eficienței învățămîntului în primii ani de școlarizare s-a realizat prin cercetări care au crescut an de an în amploare și în profunzime. Acest lucru s-a reflectat atît în extinderea treptată a noului sistem în aproximativ 200 de școli din întreaga țară, cît și în organizarea lui pe variante (variante cu predare numai de către învățători sau de către învățători și profesori; variante cu predare diferențiată începînd de la clasa I sau de la clasa a III-a; variante cu clase experimentale și de control din aceeași școală sau din școli diferite). Intensificarea activității de cercetare s-a realizat și în urma reorganizării Comisiei centrale de urmărire și îndrumare a experimentului, prin creșterea numărului de cercetători antrenați în acest experiment (catedrele de pedagogie din institutele de învățămînt superior, I.P.C.D., secțiile de învățămînt, cadre didactice și Institutul de științe pedagogice, căruia i-a revenit și sarcina de coordonare a cercetărilor efectuate în această direcție).

Colectivele și-au precizat pentru cercetare atît probleme comune pe linia rezultatelor procesului instructiv-educativ, cît și probleme care urmăresc aspecte variate ale activității din școlile experimentale. În acest sens, activitatea de cercetare a Institutului de științe pedagogice a fost axată pe următoarele obiective :

---

* Cercetarea s-a desfășurat sub conducerea științifică a tov. P. Popescu-Neveanu. Organizarea, desfășurarea investigațiilor și prelucrarea materialului faptic s-au realizat de către colectivul de cercetători al sectorului *Școala de 8 ani* din Institut, din care fac parte : Cornelia Marinescu, Olga Oprea, Maria Georgescu, Alexandru Filipovici, Mihai Sandu, Anatolie Bîrcă, cu concursul unor membri ai Comisiei centrale de coordonare a experimentului, a altor sectoare din institut și a comisiilor regionale.

Institutul de științe pedagogice exprimă mulțumiri tuturor cadrelor didactice care au participat la cercetările vaste întreprinse în domeniul arătat.

a) eficiența predării pe obiecte de către profesori diferiți, din punct de vedere al volumului și calității cunoștințelor însușite de elevi, al formării deprinderilor și al ritmului dezvoltării intelectuale ;

b) condițiile de adaptare a cadrelor didactice și a elevilor la noul sistem ;

c) rezultatele și căile de rezolvare a sarcinilor educative în clasele experimentale ;

d) perspectivele modernizării conținutului și a metodelor didactice la clasele mici, în cadrul sistemului de predare pe obiecte de către profesori diferiți.

Dirijarea și verificarea eficienței măsurilor experimentale s-au realizat — așa cum s-a mai amintit și în alte materiale publicate — atît pe cale intensivă, prin cercetare continuă și detaliată pe anumite teme, într-un număr limitat de clase, a unor aspecte ale procesului instructiv-educativ, cît și pe cale extensivă, cum sînt sondajele prin probe în toate școlile experimentale.

Pentru o edificare cît mai corectă asupra eficienței procesului instructiv-educativ în condițiile noului sistem, cercetarea intensivă rămîne mijlocul principal de investigație, deoarece numai în aceste condiții se poate urmări, continuu și sistematic întregul complex de factori obiectivi și subiectivi care își exercită influența asupra procesului de învățămînt.

Cu toate acestea, pentru obținerea unor date cuprinzătoare asupra problemelor de ansamblu ale sistemului ce se experimentează este indispensabilă aplicarea periodică a unor mijloace de verificare în întreaga rețea de unități experimentale. Astfel de mijloace scot la iveală fenomenele tipice ale procesului studiat și deschid perspectiva unor soluții adecvate. În acest scop, în toate etapele de cercetare, în afară de consfătuirile cu cadrele didactice pe problemele experimentului, convorbiri individuale, anchete, s-au aplicat probe de control în toate școlile experimentale [1].

În materialul de față, ne propunem să prezentăm rezultatele ultimului sondaj de acest gen, efectuat în luna aprilie 1964. Sondajul s-a aplicat la 6 068 clase din care : 3 418 clase experimentale și 2 650 clase de control.

Probele aplicate în acest sondaj au urmărit să verifice : volumul și corectitudinea cunoștințelor asimilate de către elevi, nivelul deprinde-

---

[1] În anul școlar 1961/1962 Institutul a efectuat experimentul în cinci școli ; în anul școlar 1962/1963 în 20 de școli, iar din anul școlar 1963/1964, de cînd îi revine sarcina coordonării experimentului, în cele circa 200 școli din întreaga țară.

Unele concluzii desprinse din aceste cercetări au fost sintetizate de cercetătorii Institutului în aproximativ 20 de studii și articole publicate în „Revista de pedagogie", numerele 1, 2, 3, 8/1962 (numărul 8 este număr tematic și cuprinde 9 articole) în numerele 4, 5, 9, 10 12/1963 ; 2, 4/1964, în „Gazeta învățămîntului" și în comunicări la sesiunile științifice.

Cercetători dinafara institutului au publicat astfel de materiale în „Revista de pedagogie", numerele 6, 7, 8/1961 ; 7, 8/1963 ; 3, 4, 5 din 1964.

S-au mai publicat de asemenea articole în legătură cu această temă de cercetare și în presa pedagogică de peste hotare (U.R.S.S., R. P. Ungară, R. S. Cehoslovacă, R. D. Germană, Italia, Franța).

rilor de muncă intelectuală și posibilitățile de dezvoltare intelectuală reflectate în capacitatea de diferențiere, clasificare, comparare, generalizare, motivare, concretizare.

În stabilirea conținutului probelor și a metodicii de aplicare a acestora ne-am sprijinit pe experiența dobîndită cu ocazia sondajelor din anii precedenți și pe studiul unor experimente similare din alte țări.

Deși, în general, obiectivele ultimei cercetări extensive au rămas aceleași din etapele anterioare, conținutul probelor a fost modificat, în sensul formulării unor întrebări care au delimitat strict sfera unor probleme, orientîndu-se astfel mai precis răspunsurile elevilor, fără să se neglijeze însă caracterul variat al conținutului cunoștințelor solicitate prin aceste întrebări.

Precizăm că în stabilirea conținutului probelor s-a ținut seama de cerințele programei de învățămînt, selectîndu-se acele cunoștințe și deprinderi de muncă intelectuală cu care elevii trebuie să rămînă după parcurgerea unei etape de școlarizare.

Înainte de a fi aplicate în școlile experimentale, probele au fost verificate pe colective restrînse de elevi din școli neangajate în experiment, iar conținutul lor s-a definitivat prin discuții colective cu membrii comisiei centrale de coordonare a experimentului.

În scopul obținerii unei analize globale a rezultatelor pe clase și pe obiecte de învățămînt s-a acordat o deosebită atenție precizării criteriilor de verificare pentru fiecare probă, prin stabilirea unor bareme pentru fiecare răspuns, ceea ce a asigurat obiectivitatea în apreciere și a ușurat munca de verificare.

Pentru ca sondajul să se desfășoare în aceleași condiții în toate școlile, au fost elaborate instrucțiuni detaliate, atît pentru aplicarea, cît și pentru prelucrarea probelor. La aplicarea și corectarea probelor, pe lîngă 40 de cercetători ai Institutului de științe pedagogice, au participat cca. 2 000 de cadre didactice din întreaga țară. În acest sens, menționăm mai ales regiunile cu un număr mare de școli (Banat, Iași, Bacău și, în special, orașul București — cu 75 școli experimentale și cu un număr aproape egal de școli de control) *.

Cu toate că s-a acordat o deosebită atenție condițiilor organizatorice care să permită obținerea unor date obiective asupra rezultatelor procesului de învățămînt din școlile experimentale, atît la clasele experimentale, cît mai ales la cele de control, s-au semnalat totuși unele abateri de la instrucțiunile de aplicare a probelor de control. Așa, de exemplu, în unele școli s-au folosit diferite mijloace de influențare a rezultatelor prin explicații suplimentare. Asemenea situații au fost mai frecvente în clasele de control care au fost mai puțin supravegheate de către delegații comisiilor care au aplicat probele (reg. Sighișoara, reg. Brașov, Rîpile,

* Interpretarea și valorificarea datelor acestui sondaj experimental s-au realizat atît de colectivul sectorului *Școala de 8 ani* din Institut, cît și de unii membri ai Comisiilor regionale de coordonare a experimentului, care au prezentat comunicări pe această temă în cadrul celei de-a V-a sesiuni științifice a Institutului, din decembrie 1964.

reg. Bacău, unele localități din reg. Cluj, Iași ș.a.). Acolo unde s-au semnalat asemenea practici au fost eliminate clasele și chiar școlile respective din calculul general, deși nu putem pretinde că au fost depistate absolut toate situațiile de acest gen.

Rezultatele globale obținute în fiecare clasă și la fiecare obiect au fost prelucrate în mai multe variante, care sînt ilustrate în graficele prezentate în continuare.

Graficul 1 reprezintă situația globală obținută în toate școlile și clasele în care s-a desfășurat experimentul.

Graficul 2 reprezintă situația globală pe clase și obiecte, după ce s-au eliminat clasele pe care regiunile le-au scos din cadrul experimentului, deoarece lipseau condițiile corespunzătoare.

Graficul 3 reprezintă situația claselor care lucrează în varianta cu predare pe specialități de către profesori diferiți începînd de la clasa a III-a. Tabelul nr. 1 reprezintă rezultatele generale obținute în urma investigațiilor de masă.

Tabelul nr. 2 reprezintă situația comparativă între unele regiuni din țară.

Rezultatele investigațiilor experimentale arată că atunci cînd ele au fost făcute pe un număr mai limitat de școli, aplicarea probelor efectuîndu-se numai de cercetători care au respectat cu rigurozitate instrucțiunile, s-au obținut rezultate net superioare la clasele experimentale și, în special, la rubrica raționament. Aceste rezultate au fost reflectate într-o serie de investigații speciale cu privire la nivelul de dezvoltare intelectuală și la capacitatea de muncă a elevilor.

La ultimul sondaj, aplicarea probelor s-a făcut în toată țara și în condiții mult mai grele ; din această cauză rezultatele sînt mai eterogene. Cu toate acestea, în linii mari, predomină totuși diferențierile în favoarea claselor experimentale, mai ales la rubrica raționament.

Din datele probelor rezultă, de asemenea, o diferențiere între regiuni, școli și clase, determinată de diferiți factori. Astfel, în unele regiuni s-au obținut rezultate foarte bune la unele obiecte și foarte slabe la altele, în funcție de dificultățile ivite în încadrarea școlilor, de pregătirea și de interesul pe care l-au manifestat cadrele didactice. Rezultatele foarte bune obținute în unele școli și chiar în unele regiuni la diferite clase de control s-au datorat, în cea mai mare măsură, experienței rodnice și continuității în muncă a unor învățători bine pregătiți, care au intrat în competiție cu cadrele didactice fără experiență sau necalificate care au fost încadrate la unele clase experimentale.

În graficele 1 și 2 se remarcă o situație mai puțin semnificativă la clasa a II-a, care prin conținutul și caracterul activității instructiv-educative pune accent pe consolidarea cunoștințelor însușite în clasa I, fapt ce nu permite o diferențiere prea mare a randamentului instrucției.

La limba română, și la matematică nu sînt evidente diferențe semnificative între clasele experimentale și cele de control. Această situație se explică prin faptul că — în competiția la care ne referearn mai sus — învățătorii claselor de control au depus maximum de efort pentru a obține un randament corespunzător la aceste discipline considerate prin-

cipale, cu riscul de a neglija pe celelalte. De aceea, diferențierea între clasele experimentale și cele de control apare mai evidentă numai în graficul care reprezintă situația globală pe clase la toate disciplinele, inclusiv la cele care presupun o pregătire de specialitate și preocupări deosebite pentru predarea lor (geografie, istorie, științe naturale).

De asemenea, se remarcă creșterea diferenței dintre nivelul claselor experimentale și al celor de control la clasele mari ceea ce ne îndreptățește să considerăm că activitatea didactică care se desfășoară în condițiile create de noul sistem influențează, în perspectivă, rezultatele procesului de învățămînt.

În cazurile în care cadrele didactice au fost stimulate în direcția unor preocupări pentru perfecționarea măiestriei pedagogice, rezultatele generale sînt în mod constant superioare la toți indicii. Astfel de rezultate sînt evidente mai ales în școlile în care s-au făcut cercetări intensive [2].

Tabelul nr. 2 care reflectă rezultatele din cîteva regiuni, arată că, acolo unde au lipsit controlul și îndrumarea sistematică a muncii didactice rezultatele obținute de elevii claselor experimentale sînt nesatisfăcătoare. Din acest punct de vedere, sînt ilustrative datele comparative dintre regiunea Bacău, care deși a avut 8 școli experimentale prezintă o situație bună și regiunile Galați și Hunedoara, care cu toate că nu au avut de îndrumat decît 4 și respectiv 5 școli experimentale au obținut rezultate mult sub nivelul celor corespunzătoare.

Graficul 3, care arată rezultatul variantei cu predare pe specialități de către profesori diferiți, începînd de la clasa a III-a, ilustrează o situație foarte eterogenă la diferite clase și obiecte. Comparînd rezultatele acestei variante cu rezultatele variantei predării cu începere de la clasa I (graficele 1 și 2) putem trage concluzia că în aceste condiții (predarea cu începere de la clasa a III-a) nu se obțin rezultate net superioare. Considerăm că rezultatele nesatisfăcătoare din punct de vedere al ipotezei de cercetare, obținute în varianta cu predare începînd de la clasa a III-a, sînt cauzate de dificultățile pe care le întîmpină elevii acestei clase în acomodarea la noul sistem. În cadrul acestei variante, se produce doar o coborîre a pragului sistemului de predare din clasa a V-a și nu o integrare inițială, fără faze intermediare, a elevului la activitatea cu un colectiv de profesori.

Unele grafice care reflectă rezultatele obținute pe linia obiectivelor ce s-au verificat prin acest sondaj arată că la diferite obiecte și clase, mai ales la clasele mari ale școlii de 8 ani, pregătirea elevilor nu depășește cu mult nivelul mediu al cerințelor programelor școlare. Aceste rezultate puteau fi cauzate fie de dificultățile întîmpinate de elevi la însu-

[2] În „Revista de pedagogie" nr. 4/1965 este cuprins articolul „Creșterea eficienței lecției la clasele mici în sistemul predării pe specialități de către profesori diferiți", în care se analizează datele obținute la clasele dirijate de cercetătorii Institutului de științe pedagogice din sectorul *Școala de 8 ani*, în cadrul unei cercetări intensive pe problemele lecției.

şirea unor noţiuni prevăzute de programa clasei respective, care au fost selectate de noi pentru probe, fie de unele lipsuri de ordin organizatoric ale sistemului de aplicare a probelor. Totuşi, unele răspunsuri slabe ne obligă să reflectăm atît asupra conţinutului programelor, cît, mai ales, asupra eficienţei sistemului actual de predare, în care preocuparea pentru realizarea transmiterii volumului de cunoştinţe, pentru parcurgerea programei nu se îmbină în mod satisfăcător cu grija pentru asimilarea conştientă şi trainică a cunoştinţelor de către elevi.

Omogenizarea datelor obţinute în şcolile experimentale a făcut ca rezultatele bune din şcolile în care s-a desfăşurat o activitate corespunzătoare să fie reduse din cauza rezultatelor mai slabe dintr-un număr de şcoli în care condiţiile necorespunzătoare de încadrare şi de îndrumare a procesului de învăţămînt au avut ca rezultat un randament scăzut al activităţii didactice.

Cu toate acestea, din analiza graficelor se desprinde concluzia că există, totuşi, un spor de eficienţă a procesului instructiv-educativ, chiar în condiţiile în care se analizează situaţia globală a tuturor şcolilor experimentale din ţară, în care au intervenit factori diferiţi care au influenţat asupra caracterului eterogen al rezultatelor. Pentru ca aceste rezultate să fie mult mai semnificative, era necesar să existe în toate şcolile experimentale condiţii satisfăcătoare de muncă.

După centralizarea datelor, probele de control au rămas la regiuni şi constituie un material pe care secţiile de învăţămînt îl pot utiliza în scopul cunoaşterii realizărilor sau a lacunelor care caracterizează activitatea unor şcoli.

Sondajul de largi proporţii organizat în şcolile experimentale din întreaga ţară ne-a oferit posibilitatea să verificăm şi alte obiective ale cercetării noastre. Delegaţii Comisiei centrale de coordonare a experimentului şi ai Comisiilor regionale, care s-au deplasat timp de 14 zile în toate şcolile experimentale din ţară, s-au informat asupra condiţiilor organizatorice şi didactice în care se desfăşoară activitatea experimentală, au studiat încadrarea şcolilor, felul cum s-a realizat îndrumarea procesului instructiv-educativ, cum s-au acomodat cadrele didactice şi elevii la noile condiţii de activitate. Aceste constatări au constituit obiectul unor informări care au fost prezentate conducerii Ministerului Învăţămîntului în vederea stabilirii măsurilor care să orienteze în perspectivă activitatea din şcolile experimentale, atît pe linia îmbunătăţirii directe a conţinutului învăţămîntului, cît şi în ceea ce priveşte problemele organizatorice necesare pentru a transforma noul sistem într-un sistem viabil şi eficient, în toate unităţile şcolare în care a fost extins.

Aplicînd metode variate de cercetare, ca : metoda observaţiei, studiul documentelor şcolare, experimentul didactic, experimentul educativ, probe psiho-fiziologice, teste şcolare aplicate pe scară de masă, anchete cu elevii, cu cadrele didactice şi cu părinţii etc., Institutul a obţinut în momentul de faţă un bogat material care permite atît aprecierea cantitativă, cît şi cea calitativă a particularităţilor noului sistem.

După cele 5 sondaje de masă realizate de Institut s-au obţinut următoarele rezultate :

Tabelul nr. 1

Rezultatele generale obținute în urma investigațiilor de masă asupra elevilor din clasele mici cu sistem de predare pe specialități de către profesori diferiți

Data	Nr. școli cercetate	Nr. claselor Exp. / Control / Total	Numărul lucrărilor	Volum de cunoștințe			Deprinderi			Raționament		
				Experimentale %	Control %	Diferență %	Experimentale %	Control %	Diferență %	Experimentale %	Control %	Diferență %
I decembrie 1961	5	12/13 / 25	5 250	58,9	53,1	+ 5,8	66,3	62,7	+ 3,6	62,6	48,3	+14,3
II mai 1962	5	12/13 / 25	5 250	48,72	40,98	+ 7,74	63	58,5	+ 4,5	52,84	36,45	+16,39
III decembrie 1962	20	135/138 / 273	42 932	58,97	51,62	+ 7,35	60,30	56,80	+ 3,50	56,35	36,55	+19,80
IV mai 1963	20	135/138 / 273	42 932	66,50	46,30	+20,20	71,61	56,38	+15,23	63,17	39,44	+23,73
V aprilie 1964 (situația generală)	176	3 418/2 192 / 5 610	184 400	65,37	55,46	+ 9,91	65,80	57,84	+ 7,96	60,60	47,46	+13,14

Ceea ce caracterizează îndeosebi noul sistem experimental este accelerarea ritmului dezvoltării intelectuale. După aprecierile noastre, în condițiile explorării raționale a noului sistem, la cei patru ani de școală elementară se poate cîștiga echivalentul încă unui an de dezvoltare intelectuală. Cu alte cuvinte, nivelul operațiilor mintale la sfîrșitul clasei a IV-a (cu predare pe obiecte de către profesori diferiți) poate să echivaleze, în mare, nivelul atins de elevii care în condiții obișnuite au absolvit clasa a V-a. Acest fapt rezultă atît din datele investigațiilor noastre extensive, ilustrate în tabelul de mai sus, cît și din unele cercetări speciale.

O serie de cercetări făcute de noi asupra procesului de cunoaștere la 600 de elevi din 8 clase experimentale și din 8 clase de control, au demonstrat că în clasele experimentale se obțin performanțe intelectuale superioare claselor de control cu 24%—47%.

Cercetările noastre asupra capacității de muncă și asupra apariției fenomenelor de oboseală la elevii cuprinși în noul sistem de instrucție, comparativ cu elevii instruiți în sistemul tradițional, ne-au dus la concluzia că la primii capacitatea de muncă intelectuală este mai mare și fenomenele de oboseală mai puțin frecvente. Aceste fapte au răsturnat presupunerea că școlarii mici, lucrînd cu mai multe cadre didactice, vor fi suprasolicitați și obosiți. În realitate, variația contactelor pedagogice stimulează capacitatea de lucru și o dezvoltă, iar contactul singular și cu tendințe de standardizare și monotonie duce mai repede la diminuarea intereselor și la oboseală.

În ceea ce privește munca educativă cu elevii, sub aspectul asigurării disciplinei școlare, al educării conduitei civilizate și al formării unei orientări morale corespunzătoare, sistemul nou nu numai că nu reprezintă un regres, cum se încearcă adesea să se afirme, ci oferă chiar o serie de posibilități educative noi [3]. În cîteva școli din București, Pitești, Brașov, Cluj, Timișoara, organizarea atentă a muncii educative la clasele experimentale a dus la rezultate neașteptat de valoroase. Noțiunile morale au fost însușite într-un mod mai profund, colectivul de elevi s-a închegat și s-a maturizat într-un ritm mai rapid decît la clasele de control, s-au dezvoltat spiritul de inițiativă, de răspundere, capacitatea de autoconducere etc. În clasele cu predare pe obiecte de către mai multe cadre didactice munca educativă necesită o organizare specială, este drept mai greu de realizat, însă rezultatele obținute sînt incontestabil superioare. În activitatea educativă de la aceste clase este însă indispensabil dirigintele, care are un rol hotărîtor în închegarea colectivului pedagogic al clasei.

Cercetările noastre au mai scos la iveală noi posibilități ale sistemului, pe linia modernizării conținutului și a metodelor de predare la unele obiecte de învățămînt, ca: matematică, gramatică, cunoștințe despre

[3] P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă, C. Florian, *Căi de sporire a eficienței muncii educative în clasele mici*, „Revista de pedagogie", nr. 7—8/1964.

natură, prin experimentarea cărora s-au obținut rezultate deosebit de valoroase. Extinderea programelor și a metodelor elaborate și verificate de noi este însă riguros condiționată de aplicarea lor în condițiile noului sistem de predare pe obiecte. Dacă predarea după aceste programe nu este realizată de cadre didactice diferite, cărora să li se dea posibilitatea să se concentreze asupra unuia sau două obiecte, nu se pot realiza progrese importante în direcția modernizării învățămîntului în primele clase.

În momentul de față, problema principală a școlilor cu predare pe obiecte de către mai multe cadre didactice la clasele mici nu constă în demonstrarea superiorității acestui sistem, pentru că, în linii mari, de-a lungul celor patru ani de experiment, faptul acesta a fost demonstrat.

O cerință esențială pentru dezvoltarea în perspectivă a condițiilor instructiv-educative ale noului sistem este punerea în valoare a tuturor avantajelor pe care le creează acest sistem pentru perfecționarea conținutului și a metodelor de activitate. De aceea, se poate considera că noul sistem, deși superior, nu este încă susceptibil de extindere bruscă, întrucît nu a fost încheiată activitatea de structurare a unei pedagogii specifice lui, nu dispune încă de literatură de specialitate care să înarmeze cadrele didactice care lucrează în noile condiții cu procedeele cele mai eficiente de lucru.

De asemenea, desființarea claselor de control și trecerea tuturor claselor din școlile experimentale la sistemul predării pe obiecte de către profesori diferiți este o necesitate dictată de faptul că în etapa actuală trebuie să dispunem de școli care să reprezinte integral noul sistem.

Denumirea de școli experimentale a școlilor la care de mai mulți ani se practică predarea pe obiecte de către profesori diferiți de la primele clase este din mai multe puncte de vedere nepotrivită. Dacă ținem seama de faptul că demonstrarea superiorității noului sistem este în linii mari încheiată, trebuie să considerăm că aceste școli nu mai sînt experimentale, ci servesc pentru perfecționarea învățămîntului într-o nouă formă de organizare. De aceea, considerăm că în etapa actuală aceste școli nu mai trebuie considerate experimentale, întrucît acest calificativ generează o impresie de provizorat. Faptul că o serie de părinți fac numeroase intervenții pentru a-și înscrie copiii în clasele cu predare pe obiecte de către profesori diferiți, dovedește că — pentru opinia generală a acestora — ele constituie un sistem de învățămînt deja recunoscut. Mai curînd, aceste școli ar putea să fie denumite școli „model" cu sistem nou de predare.

Datele cercetărilor noastre dovedesc că noul sistem aduce mai multe avantaje dacă este introdus din clasa I, decît prin introducerea lui din clasa a III-a. Mai mult decît atît, clasele a III-a și a IV-a ai căror elevi au beneficiat de predarea pe obiecte în clasele I și a II-a au obținut rezultate mult mai bune la învățătură decît clasele a III-a și a IV-a ai căror elevi învățaseră în primii doi ani de învățămînt în sistemul tradițional.

Bazîndu-ne pe datele analizate mai sus și făcînd apel la principiul unității de structură a școlii de 8 ani, considerăm că predarea pe obiecte de către profesori diferiți trebuie să înceapă din clasa I.

Inițial, pentru predarea pe obiecte de către cadre didactice diferite la clasele mici, s-a prevăzut utilizarea profesorilor. Aceștia au întîmpinat dificultăți pedagogice în predarea la clasele mici, însă mulți dintre ei au reușit treptat să depășească aceste greutăți. Observațiile și datele cercetărilor noastre dovedesc că repartizarea învățătorilor pe obiecte, conform aptitudinilor și cerințelor acestora, asigură condiții valoroase pentru obținerea unor rezultate care, în general, nu sînt inferioare celor obținute de profesori. Este adevărat că cele mai bune rezultate le-au obținut profesorii care au provenit din învățători.

Așa cum am mai arătat și în materialele publicate în anii precedenți, încadrarea fie a profesorilor, fie a învățătorilor la clasele mici prezintă fiecare atît avantaje, cît și dezavantaje. La profesori se simte nevoia unei adaptări a pregătirii pedagogice la particularitățile elevilor din clasele mici, iar la învățători este necesară o lărgire a pregătirii științifice în specialitățile pe care le predau. De aceea, în etapa actuală nu se pune problema unei opțiuni exclusive pentru profesori sau pentru învățători. Important este ca pregătirea metodică a viitoarelor cadre didactice în institutele pedagogice de 3 ani să se organizeze și în vederea activității lor la clasele I—IV. În același timp, învățătorii ar putea fi ajutați să se perfecționeze în predarea unor specialități prin cursuri de vară, organizate în acest scop. Menționăm faptul că posibilitățile de perfecționare în specialitate a învățătorilor au fost dovedite în cadrul cercetărilor noastre privind modernizarea învățămîntului la clasele I—II, la care învățători bine pregătiți și interesați pentru creșterea calității activității lor au obținut rezultate dintre cele mai bune. Apreciem, deci, că în predarea pe obiecte de către cadre didactice diferite la clasele mici trebuie să fie antrenați în mod precumpănitor învățători. Credem că nu este contraindicat, ci chiar necesar, ca în unele școli să fie folosiți atît învățători, cît și profesori. De asemenea, credem că și la clasele mici, ca și la cele mari, un cadru didactic poate preda și două specialități înrudite.

Rețeaua școlilor cu predare pe obiecte la clasele mici de către cadre didactice diferite ar trebui să nu mai sufere fluctuații. Pentru aceasta, este nevoie ca ele să fie bine organizate, să li se asigure toate condițiile necesare unei bune funcționări.

Desfășurarea normală și fructuoasă a activității cu predarea pe obiecte de către mai multe cadre la clasele mici este condiționată — în bună măsură — și de orientarea opiniei cadrelor didactice și, de asemenea, de pregătirea acestora. De aceea, este necesar ca să se pună la dispoziția celor aproximativ 10 000 de cadre didactice, care lucrează și vor lucra în cadrul noului sistem, o bogată literatură pedagogică de îndrumare științifică și de organizare practică a muncii lor.

Sectorul Școala de 8 ani din Institutul de științe pedagogice

Tabelul nr. 2

Situație comparativă între unele regiuni din țară

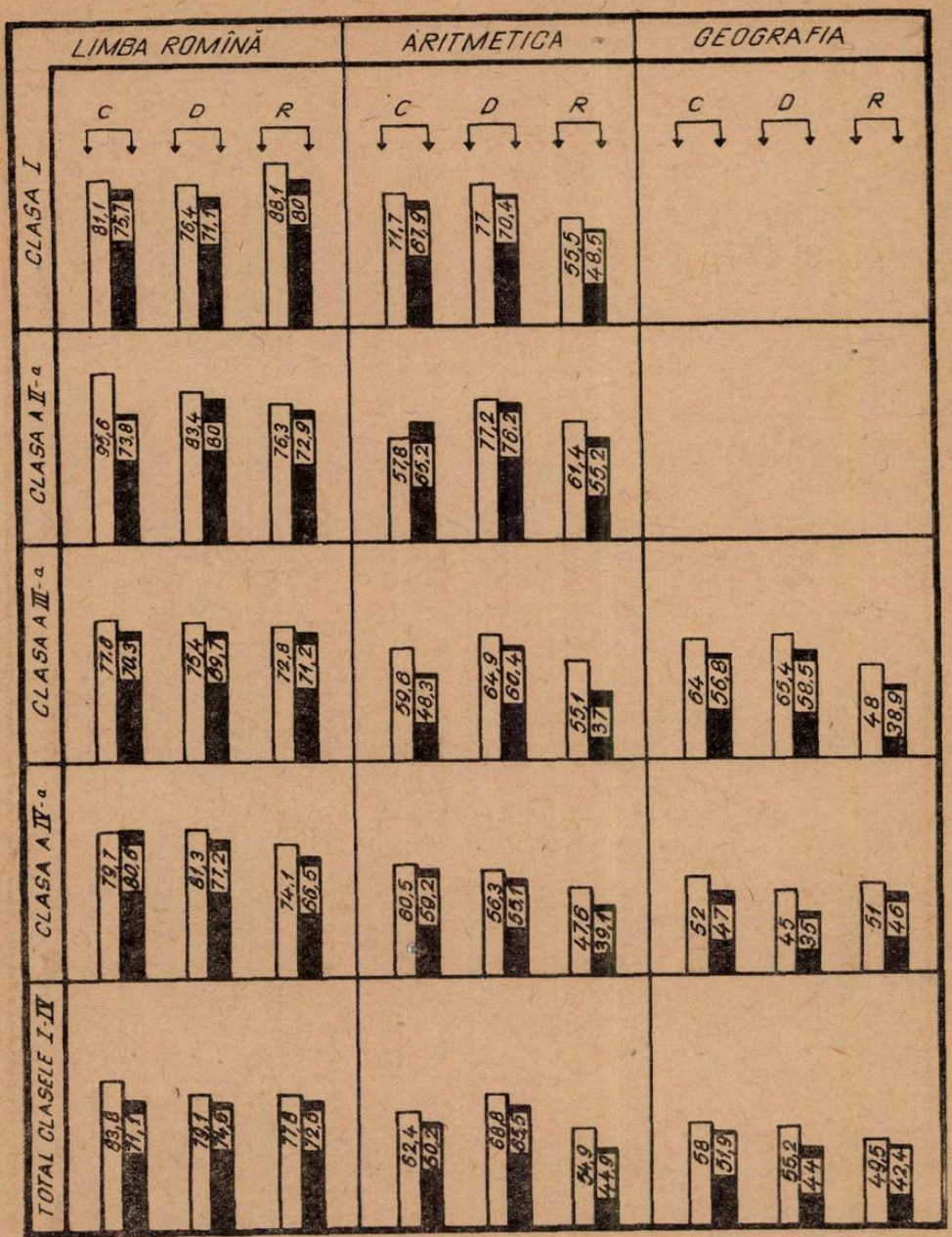
Clasa	Regiunea	Limba română									Matematică								
		Cunoștințe			Deprinderi			Raționament			Cunoștințe			Deprinderi			Raționament		
		E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N
I	Argeș	91	91	85	92	78	78	92	84	89	89	90	70	91	87	90	91	87	90
	Bacău	67	78	53	73	77	64	90	76	78	65	60	64	83	77	82	58	45	41
	Galați	83	—	79	64	—	65	79	—	78	67	—	69	57	—	68	48	—	44
	Hunedoara	83	—	84	81	—	87	78	—	75	61	—	65	77	—	82	45	—	71
II	Argeș	76	90	67	90	78	86	79	71	84	72	67	68	80	71	80	80	67	78
	Bacău	86	85	87	71	84	85	87	88	88	53	65	62	71	77	78	60	57	57
	Galați	71	62	66	73	78	77	67	63	44	64	—	69	73	—	78	47	—	52
	Hunedoara	66	—	68	50	—	88	64	—	67	51	—	82	74	—	83	42	—	60
III	Argeș	81	82	63	77	79	81	74	93	48	56	48	29	68	74	47	36	37	10
	Bacău	65	73	67	75	73	80	68	91	67	75	50	62	68	71	77	59	50	41
	Galați	69	70	72	77	69	73	54	50	56	56	—	42	66	—	63	46	—	44
	Hunedoara	61	—	65	61	—	65	68	—	79	31	—	52	58	—	56	35	—	30
IV	Argeș	85	65	70	78	51	71	88	85	70	81	64	45	80	44	44	49	54	57
	Bacău	92	73	82	73	60	72	75	53	62	68	55	41	61	53	78	53	23	29
	Galați	76	—	79	79	—	78	54	—	47	49	—	58	49	—	52	33	—	36
	Hunedoara	76	—	71	80	—	77	53	—	58	55	—	64	39	—	40	53	—	50

Clasa	Regiunea	Geografie									Istorie									Ştiinţe naturale					
		Cunoştinţe			Deprinderi			Raţionament			Cunoştinţe			Deprinderi			Raţionament			Cunoştinţe			Raţionament		
		E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N	E	C	N
I	Argeş																								
	Bacău																								
	Galaţi																								
	Hunedoara																								
II	Argeş																								
	Bacău																								
	Galaţi																								
	Hunedoara																								
III	Argeş	57	42	50	57	42	36	45	24	27															
	Bacău	78	58	47	60	57	40	65	43	31															
	Galaţi	43	45	39	47	51	43	35	39	26															
	Hunedoara	43	—	57	43	—	30	72	—	66															
IV	Argeş	49	58	41	64	47	36	50	49	40	64	64	48	54	54	40	78	48	56	69	39	49	56	26	40
	Bacău	37	47	46	37	34	38	44	40	48	54	45	37	45	28	35	50	47	40	53	59	56	49	54	49
	Galaţi	43	47	33	47	38	27	48	56	42	52	—	58	46	—	45	55	—	54	49	36	36	44	30	32
	Hunedoara	49	—	38	36	—	40	40	—	43	48	—	41	40	—	36	60	—	30	41	—	60	44	—	40

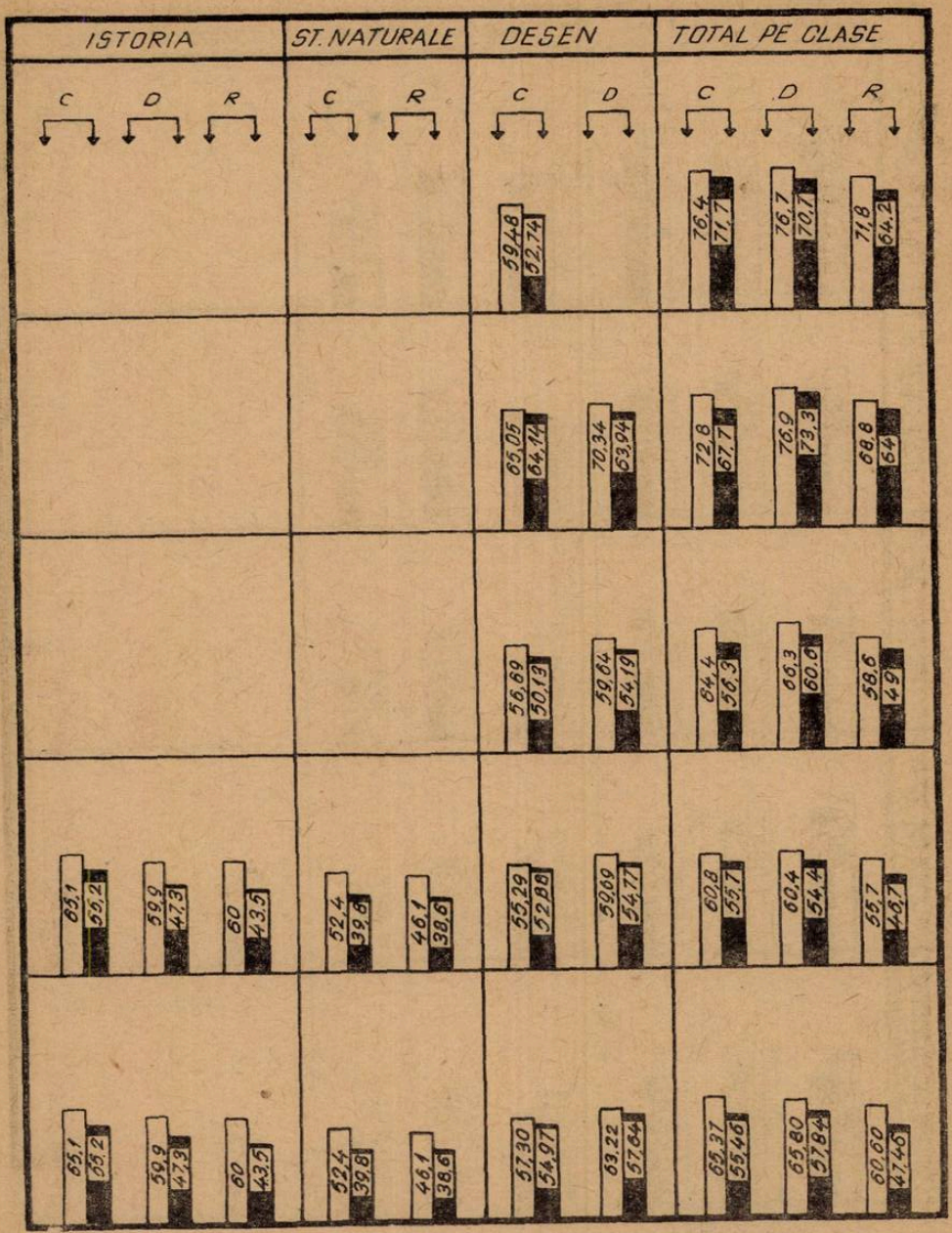
LEGENDA :

E = Clase experimentale.
C = Clase de control din şcoli experimentale.
N = Clase de control din şcoli neutre.

GRAFICUL

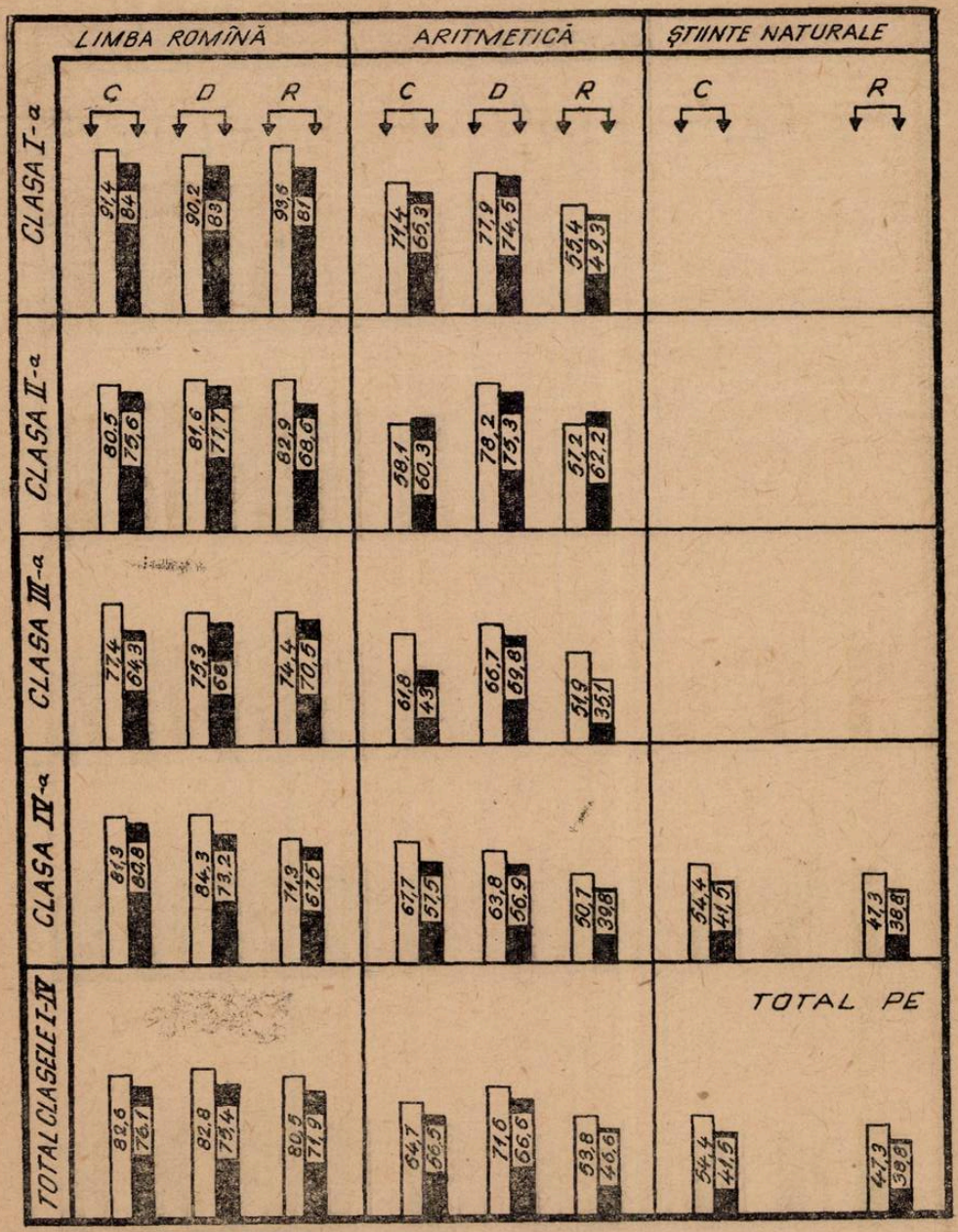

LIMBA ROMÎNĂ
ARITMETICA
GEOGRAFIA
C
D
R
CLASA I
81,1
75,1
76,4
71,1
88,1
80
71,7
67,9
77
70,4
55,5
48,6
CLASA A II-a
96,6
73,8
83,4
80
76,3
72,9
57,8
65,2
77,2
76,2
61,4
55,2
CLASA A III-a
77,8
74,3
75,4
69,1
72,8
71,2
59,6
48,3
64,9
60,4
55,1
37
64
56,8
65,4
58,5
48
38,9
CLASA A IV-a
79,7
80,6
81,3
77,2
74,1
66,5
60,5
59,2
56,3
53,1
47,6
39,1
52
47
45
35
51
46
TOTAL CLASELE I-IV
83,8
71,1
79,1
74,6
77,8
72,6
62,4
60,2
68,8
63,5
54,9
44,9
58
51,9
56,2
44
49,5
42,4
LEGENDA:
CLASE EXPERIMENTALE
CLASE DE CONTROL

Nr. 1

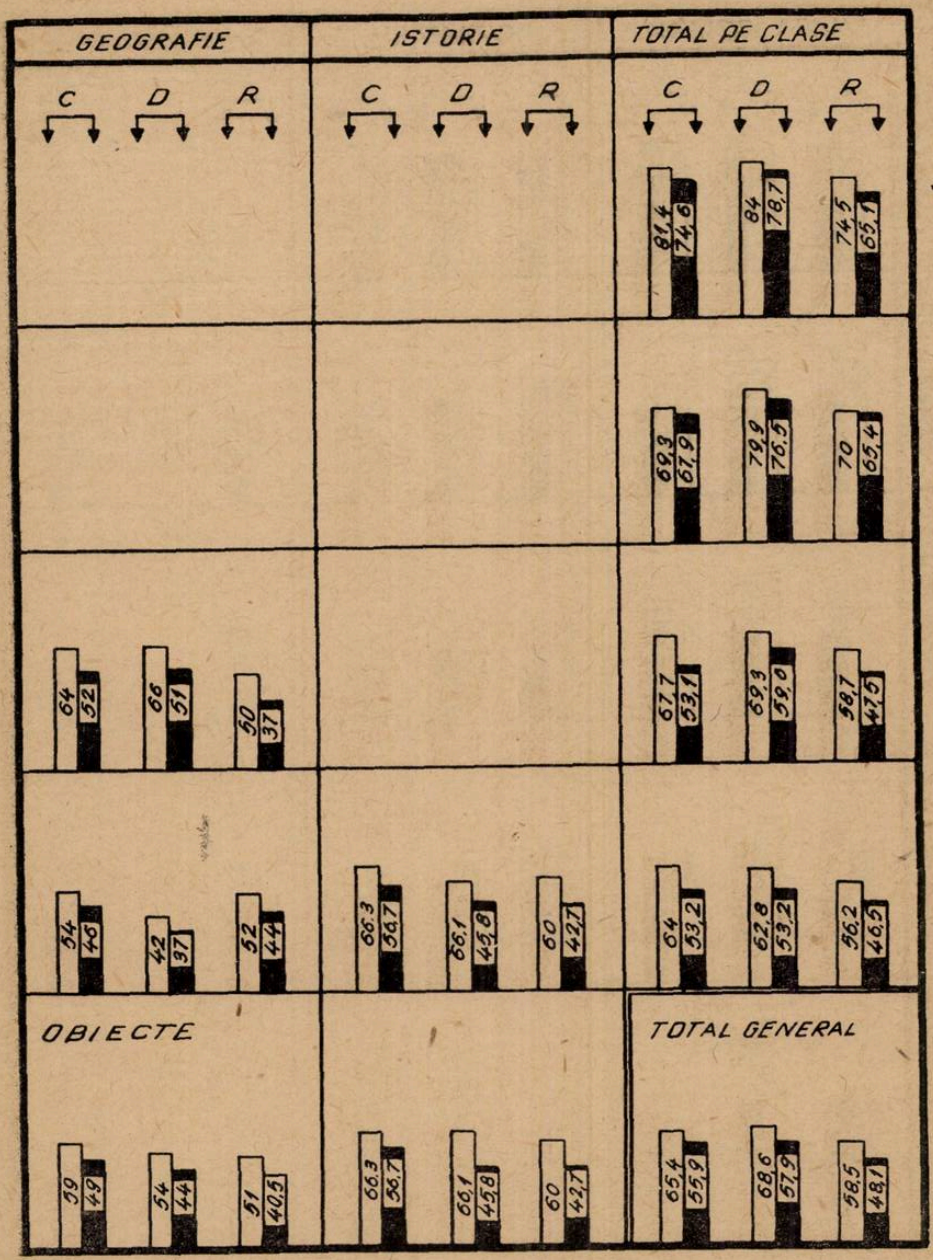


C = CUNOȘTINTE
D = DEPRINDERI
R = RAȚIONAMENT

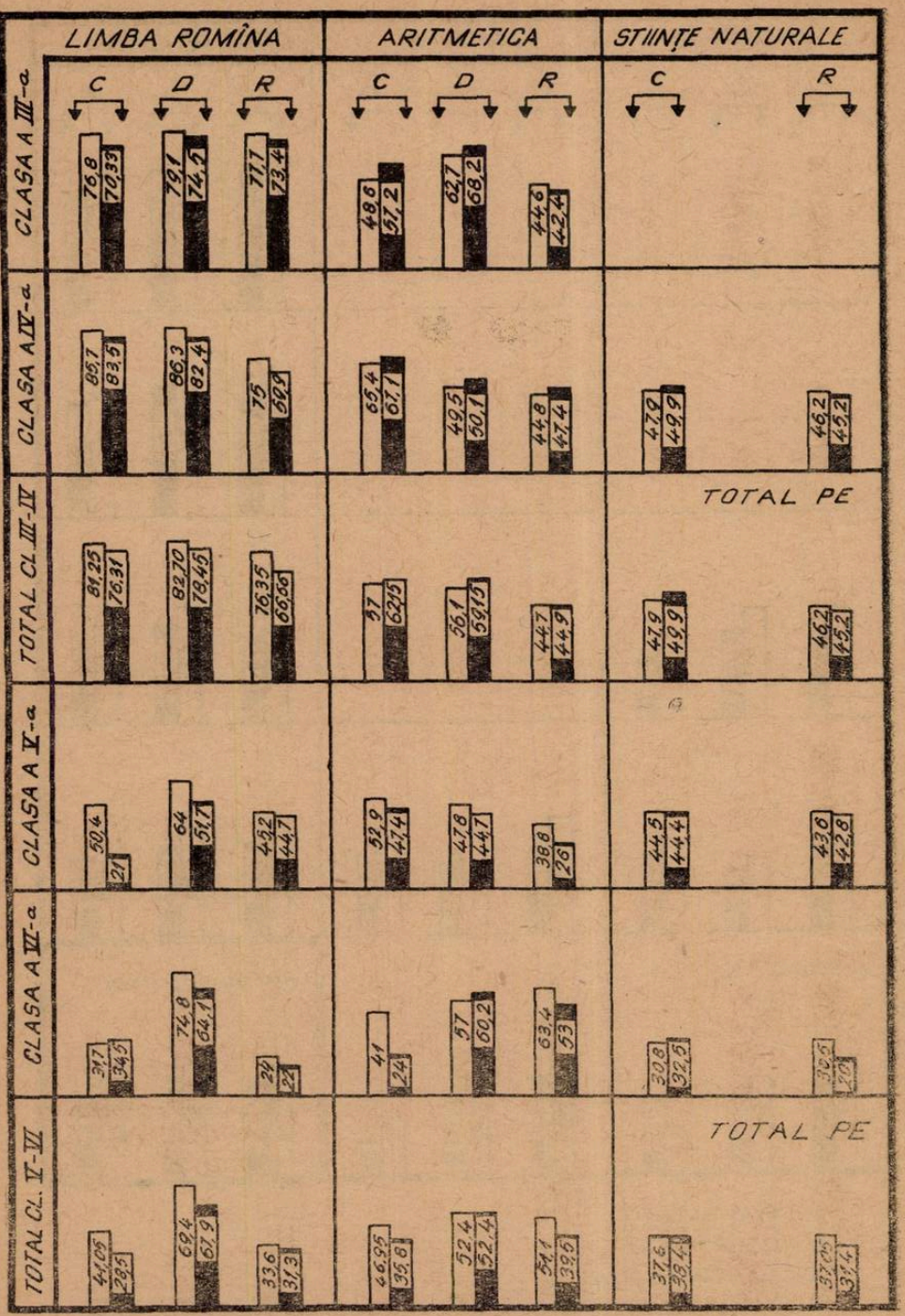
GRAFICUL


LIMBA ROMÎNĂ
ARITMETICĂ
ŞTIINTE NATURALE
C
D
R
CLASA I-a
91,4
84
90,2
83
93,6
81
71,4
66,3
77,9
74,5
55,4
49,3
CLASA II-a
80,5
75,6
81,6
77,1
82,9
68,6
59,1
60,3
78,2
75,3
51,2
62,2
CLASA III-a
77,4
64,3
75,3
68
74,4
70,5
61,8
43
66,7
59,8
51,9
35,1
CLASA IV-a
61,3
60,8
84,3
73,2
71,3
67,5
67,7
57,5
63,8
56,9
50,7
39,8
54,4
41,5
47,3
38,8
TOTAL CLASELE I-IV
82,6
76,1
82,8
73,4
80,5
71,9
64,7
66,5
71,6
66,6
53,8
46,6
TOTAL PE
54,4
41,5
47,3
38,8
LEGENDA:
CLASE EXPERIMENTALE
CLASE DE CONTROL

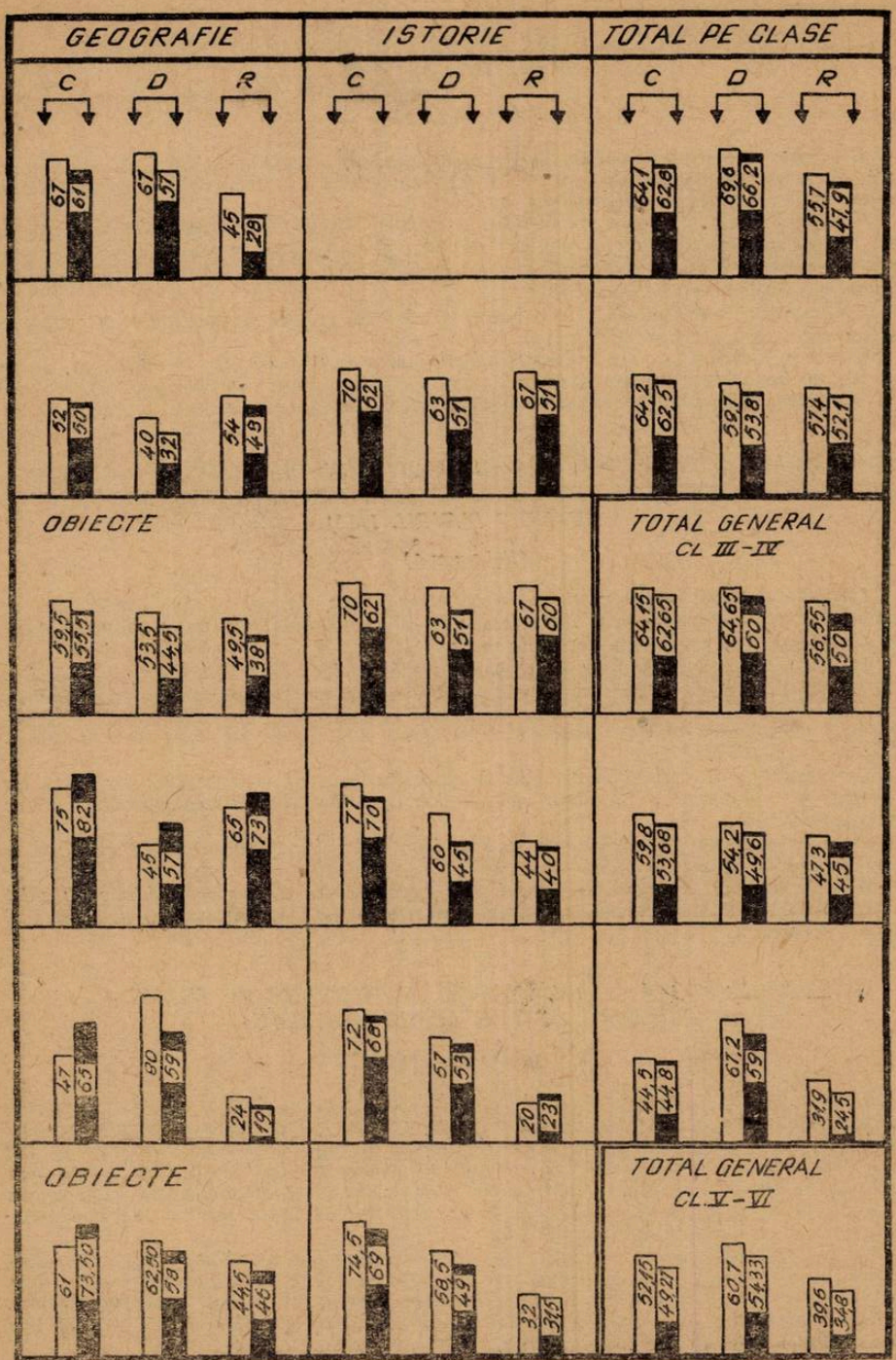
Nr. 2



C = CUNOȘTINȚE
D = DEPRINDERI
R = RAȚIONAMENT


LIMBA ROMÎNA
ARITMETICA
STIINȚE NATURALE
C
D
R
CLASA A III-a
76,8
70,33
79,1
74,2
71,7
73,4
48,6
51,2
62,7
68,2
44,6
42,4
CLASA A IV-a
86,7
83,5
86,3
82,4
75
69,9
65,4
67,1
49,5
50,1
44,8
47,4
47,9
49,9
46,2
46,2
TOTAL CL. III-IV
TOTAL PE
84,25
76,31
82,70
78,46
76,35
66,66
57
62,5
56,1
59,5
44,7
44,9
47,9
49,9
46,2
46,2
CLASA A V-a
50,4
21
64
51,1
43,2
44,7
52,9
47,4
47,8
44,1
38,8
26
44,5
44,4
43,6
42,8
CLASA A VI-a
31,7
34,5
74,8
64,1
24
27
41
24
57
60,2
63,4
53
30,8
32,6
30,6
27,1
TOTAL CL. V-VI
TOTAL PE
41,05
28,5
62,4
61,9
33,6
31,3
46,95
35,8
52,4
52,4
54,1
39,6
37,6
38,1
37,05
31,4

Nr. 3


GEOGRAFIE
ISTORIE
TOTAL PE CLASE
C D R
67 61
67 57
45 28
64,1 62,8
69,6 66,2
55,7 47,9
12 50
40 32
54 49
70 62
63 51
67 51
64,2 62,5
59,7 53,8
57,4 52,1
OBIECTE
TOTAL GENERAL
CL III-IV
32,6 55,5
33,5 44,6
49,5 38
70 62
63 51
67 60
64,15 62,65
64,65 60
56,66 50
75 82
45 57
65 73
77 70
60 45
44 40
59,8 53,68
54,2 49,6
47,3 45
47 65
60 59
24 19
72 68
67 53
20 23
44,5 44,8
67,2 59
31,9 24,5
OBIECTE
TOTAL GENERAL
CL V-VI
61 73,50
62,50 58
44,6 46
74,5 69
68,5 49
32 36
32,16 40,21
60,7 54,33
30,6 34,8

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ НОВОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В 1 — IV КЛАССАХ

(Резюме)

В статье проводится анализ некоторых данных, полученных при исследовании новой системы преподавания в 1—IV-ых классах и проверенных контрольными пробами во всей сети экспериментальных школ.

Контроль был проведен во второй половине 1963/64 учебного года и поставил своей целью выяснить объем и точность знаний, уровень умственных умений и навыков и возможности умственного развития, отраженные в способности дифференциации, сравнения, обобщения, мотивации.

Результаты представлены в схемах, где сравнительно анализируются экспериментальные и контрольные классы.

В статье анализируются также данные настоящего контроля с данными, полученными на предыдущих этапах исследования. Это позволяет обрисовывать перспективы исследования новой системы преподавания в младших классах.

RECHERCHES CONCERNANT L'EXPÉRIMENTATION DU NOUVEAU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT AUX CLASSES I—IV (LES RÉSULTATS DU SONDAGE DU MOIS D'AVRIL 1964)

(Résumé)

L'article analyse certaines données obtenues dans la recherche concernant le nouveau système d'enseignement aus classes I—IV et vérifiés par un sondage effectué dans toutes les écoles expérimentales du pays.

Le sondage a été fait dans la seconde partie de l'année scolaire 1963—1964 et a eu en vue les objectifs suivants: le volume et l'exactitude des connaissances assimilées par les élèves, le niveau des habitudes de travail intellectuel et les possibilités de développement intellectuel reflétées dans la capacité de différencier, de comparer, de généraliser et de motiver.

Les résultats de cette investigation à caractère extensif sont représentés dans les graphiques qui analysent la situation comparative entre les classes expérimentales et les classes de contrôle.

L'article présente également une comparaison entre les données de ce sondage et celles des investigations antérieures.

A la lumière de ces données, on fait des appréciations et des propositions au sujet des perspectives de la recherche en ce qui concerne le nouveau système d'enseignement aux petites classes.

RESEARCH INTO A NOVEL SYSTEM OF TEACHING IN FORMS 1—4 (RESULTS OF THE APRIL 1964 TESTS)

(Abstract)

The article gives the results of a research into a new system of teaching in forms 1—4 that have been checked up by special tests carried out in all experimental schools throughout the country. The tests were conducted during the second semester of the school year 1963—1964 and were aimed at the following objectives: the volume and correctness of the knowledge acquired by the pupils; the level of intellectual work habits and possibilities of intellectual development as reflected in the power of differenciation, comparison, generalization and motivation.

All this is illustrated by means of graphs comparing the situation in the experimental and control forms; also compared are the data of these tests and those of a long series of previous tests concerned with the experimentig of a new teaching system. The article concludes with some appreciations of and proposals for the testing of this new teaching system in the lower grades.

MIJLOACELE TEHNICE AUDIO-VIZUALE ŞI FOLOSIREA LOR ÎN PREDAREA CITIRII ŞI A LECTURII LITERARE ÎN ŞCOALA GENERALĂ DE 8 ANI

Lectori univ. DUMITRU FÎNARU, IOAN GRIGORIU, MARILENA LEFTER
Institutul pedagogic de 3 ani — Bacău

Interesul deosebit manifestat faţă de mijloacele tehnice audio-vizuale de către pedagogi, psihologi, metodişti de cele mai diferite specialităţi, derivă în mod firesc din preocupările pentru modernizarea procesului de învăţămînt. Privitor la această problemă, noi sîntem de acord cu specialiştii care preconizează utilitatea şi necesitatea modernizării învăţămîntului începînd chiar din clasa I [1].

Predarea limbii române în şcoala generală de 8 ani oferă un larg cîmp de aplicare a mijloacelor tehnice audio-vizuale, ceea ce înseamnă implicit sporirea posibilităţilor optime de desfăşurare a lecţiilor, cu condiţia aplicării şi a unei metodici corespunzătoare.

Observaţiile noastre, ca şi ale altora [2], ne-au condus la concluzia că majoritatea cadrelor didactice consideră că diafilmul, discul, magnetofonul etc. pot contribui foarte mult la sporirea eficienţei lecţiilor, atît din punct de vedere instructiv, cît şi educativ. De aceea, mijloacele tehnice audio-vizuale sînt tot mai frecvent folosite în numeroase şcoli, în predarea multor discipline, inclusiv a limbii române. Acest aspect al activităţii didactice este reflectat în mod insuficient în presa noastră pedagogică. De asemenea unele articole apărute se menţin la nivelul consemnării faptelor ca atare, subliniind mai mult importanţa folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale în predarea diferitelor lecţii. Acelaşi lucru se poate spune şi despre aplicarea mijloacelor audio-vizuale în predarea limbii şi literaturii române, deoarece interesantele articole

[1] *Sesiunea Institutului de ştiinţe pedagogice*, „Gazeta învăţămîntului" nr. 785 din 15 ianuarie 1965.

[2] Georges Decote, *Vers l'enseignement programmé*, recenzie de N. Radu, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964, p. 227—29.

apărute în „Gazeta învățămîntului" în ultimul timp au un caracter mai mult descriptiv [3].

Pornind de la premisa necesității extinderii și generalizării experienței valoroase acumulate de cadrele didactice fruntașe din școlile noastre în domeniul la care ne referim, cercetarea noastră și-a fixat următoarele obiective principale :

1. Metode și procedee folosite de profesorii de limba română în ceea ce privește aplicarea mijloacelor audio-vizuale în școala generală de 8 ani.

2. Analiza condițiilor și a cauzelor care au determinat obținerea unor anumite rezultate (pozitive sau negative).

3. Generalizarea preliminară a datelor și observațiilor făcute pînă în stadiul actual al cercetării noastre.

4. Stabilirea principalelor cerințe care trebuie respectate în vederea continuei îmbunătățiri a metodicii de folosire a mijloacelor tehnice audio-vizuale în predarea citirii și a lecturii literare.

În acest scop, la propria experiență am adăugat observațiile altor cadre didactice din regiunea Bacău, intensificînd această activitate în ultimii doi ani la școlile de 4 ani nr. 5 și nr. 9, precum și la școlile generale de 8 ani nr. 2, nr. 5 și nr. 8 din orașul Bacău.

Pentru aceasta am asistat la ore, am discutat cu cadrele didactice, am trimis chestionare unor profesori și am participat la comisiile metodice, la cercurile și la consiliile pedagogice în care figurau pe ordinea de zi și problemele luate în studiu.

În acest fel, am avut posibilitatea să desprindem unele concluzii importante, a căror utilitate s-a dovedit și în cadrul practicii pedagogice a studenților de la Facultatea de filologie. Studenții manifestă interes (și în unele cazuri pasiune) pentru mijloacele moderne ce vin efectiv în sprijinul reușitei lecției.

O primă observație este aceea că folosirea diafilmului, a magnetofonului, a discului, înseamnă prezența unui element de noutate în lecție. El solicită atenția elevilor în timpul desfășurării orei, iar ulterior devine un reper important pentru o memorare trainică. Atenția înseamnă în acest caz și interes, activizarea clasei, crearea unui climat didactic favorabil. Experiența a arătat că la clasele unde se prezintă pentru prima dată astfel de mijloace, chiar dacă profesorul nu stăpînește o metodică strict corespunzătoare a folosirii lor, elevii urmăresc lecția mai atent și o țin minte mai multă vreme. În aceste cazuri, lipsa de experiență în mînuirea metodei este suplinită de prezența elementului de noutate. Aceasta, după cum se știe, solicită atenția involuntară, curiozitatea, declanșează reflexul de orientare.

Dacă folosirea unor astfel de mijloace capătă un caracter de permanență, intră în stilul de muncă al profesorului, în acest caz, ceea ce

[3] G. Cristea, *Filmul, diafilmul, discul, magnetofonul*, „Gazeta învățămîntului" nr. 785 din 15 ianuarie 1965; Vistan Goia, *Diafilmele didactice și predarea literaturii*, „Gazeta învățămîntului" nr. 772 din 16 octombrie 1964; F. Brener, *Cu ajutorul discului și al magnetofonului*, „Gazeta învățămîntului", nr. 781 din 18 decembrie 1964.

la început a fost noutate, devine obișnuit. Mijloacele tehnice audio-vizuale nu mai stimulează prin ele însele atenția copiilor, mai mult decît atît, pot îngreuia mersul firesc al lecției, dacă nu sînt folosite la momentul oportun și în mod adecvat scopului urmărit.

Din cele arătate, rezultă cu necesitate obligația profesorilor de a stăpîni metode științifice fundamentate, bazate pe o profundă motivație psiho-pedagogică, ceea ce înseamnă implicit depășirea cadrului îngust al empirismului didactic.

Pe această cale nu se poate merge decît respectînd cu strictețe o serie de factori obiectivi și, în primul rînd, logica internă a materiei de învățămînt (în ultimă instanță a fiecărei lecții în parte), particularitățile de vîrstă ale elevilor, specificul procedeului audio-vizual folosit. Acești factori nu trebuie consideraţi ca o sumă aritmetică, ci trebuie priviți ca un sistem, ca un întreg, de unde rezultă că reușita unei lecții este condiționată de respectarea simultană a fiecăruia dintre ei, în unitatea și interdependența lor dialectică. Acest imperativ pedagogic relieează o dată în plus gradul de complexitate a metodicii utilizării mijloacelor audio-vizuale la lecție. Pentru rezolvarea corectă a problemei, cadrele didactice experimentează cu succes o gamă bogată și variată de forme, procedee, în scopul de a le identifica pe cele mai corespunzătoare.

Astfel, s-a constatat că folosirea *diafilmului la clasele I—IV poate da rezultate bune la orele de citire și de lectură.* Utilitatea lui s-a dovedit indiscutabilă la orele de citire, îndeosebi la bucățile de citire mai greu accesibile. Metodica folosirii diafilmului este în funcție de scopul fundamental urmărit. În această ordine de idei, ni se pare interesantă întrebuințarea lui pentru explicarea cuvintelor din text, cînd acestea sînt multe la număr. Un exemplu îl constituie lecția *București, inima patriei,* ținută la clasa a III-a, la școala generală de 8 ani nr. 2 din Bacău. În partea pregătitoare, profesorul a ilustrat modul cum arătau vechile cartiere ale Bucureștiului în trecut cu un album de fotografii, iar Bucureștiul de azi, din anii puterii populare, a fost prezentat printr-un diafilm. Paralel cu aceasta, s-au explicat cuvintele mai grele, precum și expresii ca „se înalță mereu", „crește mai repede decît copiii", de ce în acest oraș frumos „bate inima patriei". Cu această pregătire, lectura bucății din carte și-a atins scopul, atît sub raportul laturii instructive, cît și al celei educative. Elevii și-au format reprezentări bogate și precise despre construcțiile impunătoare care au întinerit bătrînul București.

Din observațiile noastre reiese că o astfel de lecție poate avea rezultate și în următoarea variantă : în partea pregătitoare se arată albumul cu imagini din cartierele mizere de odinioară ale Bucureștiului și se subliniază importanța construcțiilor impunătoare din anii regimului nostru ; urmează apoi lectura bucății din manual care concretizează și dezvoltă ideile abordate în partea pregătitoare, iar în partea rezervată fixării cunoștințelor se prezintă diafilmul. Această variantă are cîteva avantaje. Ele trebuie reținute și precizate : lecția apare mai descongestionată prin stabilirea unui interval mai mare între prezen-

tarea albumului și a diafilmului, mersul general al lecției este mai firesc, momentele sînt mai bine sudate, lectura bucății din carte ocupă un loc central, fixarea cunoștințelor este mai temeinică.

În predarea *orelor de lectură*, diafilmul s-a folosit integrat în următoarea structură generală a lecției :

a) verificarea lecturii anterioare ;
b) discuții pregătitoare pentru noua lectură, prezentarea autorului ;
c) prezentarea diafilmului ;
d) repovestirea de către elevi ;
e) discuții asupra trăsăturilor de caracter pozitive și negative ale personajelor ;
f) concluzii.

Pregătindu-se pentru lecția *Dănilă Prepeleac* de Ion Creangă, la clasa a II-a de la Școala de 4 ani nr. 5 din Bacău, profesorul a acordat o atenție deosebită lecturii textului, astfel încît ea să fie expresivă, într-un ritm accesibil clasei. În timpul prezentării diafilmului, elevii au urmărit cu multă atenție și interes atît imaginile, cît și textul citit. Rezultatul a fost că, în momentul următor al lecției, elevii au repovestit bucata cu destulă ușurință, într-o expunere în general liberă și cursivă. Profesorul a intervenit doar cu cîteva întrebări.

Ore de lectură cu o structură similară s-au mai ținut și la alte școli (la Școala generală de 8 ani nr. 2), obținîndu-se de asemenea bune rezultate. Ele se datoresc unei temeinice pregătiri a lecției și în special folosirii cu pricepere a diafilmului. Aceasta nu înseamnă că lectura textului diafilmului e singura modalitate recomandabilă.

Pornind de la această premisă, am folosit metoda comparației între două variante metodice folosite la două clase a III-a (paralele) de la Școala generală de 8 ani nr. 2 din Bacău. Este vorba tot de o oră de lectură și anume de prezentarea povestirii intitulate *Povestea pescarului și a peștișorului de aur* de A. S. Pușkin. La ambele clase s-a utilizat diafilmul.

Prezentarea poveștii la clasa a III-a A s-a făcut prin citirea textului diafilmului, paralel cu desfășurarea imaginilor. La clasa a III-a B, profesorul, în loc să citească textul, a expus liber firul acțiunii, făcînd legătura între imaginile ce se succedau pe ecran.

În rezultatele obținute la cele două clase paralele, s-au observat mai mulți factori comuni : urmărirea lecției cu interes mereu crescînd, înțelegerea deplină a structurii povestirii, reprezentarea clară a părților principale din acțiune, diferențierea momentelor esențiale. Aceasta se explică prin faptul că ambele lecții au fost minuțios pregătite în prealabil. S-a observat însă și o diferență : elevii clasei a III-a A au fost mai puțin impresionați decît cei de la clasa a III-a B, unde profesorul a povestit, ilustrînd cele spuse cu imaginile diafilmului. Elevii au fost mai emoționați, mai revoltați de lăcomia fără margini a bătrînei din poveste și deci mai satisfăcuți de pedeapsa meritată. Morala a fost ușor reliefată și însușită. Cu alte cuvinte, latura educativă s-a realizat într-o mai bună măsură la clasa a III-a B. Din comparația aceasta și

din altele similare, am desprins concluzia că este mai avantajos al doilea procedeu, în care profesorul urmărește în același timp clasa și creează o atmosferă emoțională intensă. Totodată, menționăm că procedeul didactic folosit este în funcție de numărul imaginilor și de lungimea textului pe care ne propunem să-l prezentăm într-o oră de lectură. În ipoteza că am avea un număr restrîns de imagini în legătură cu o poveste lungă, este evident că al doilea procedeu — expunerea liberă — este singurul indicat.

La clasele V—VIII diafilmul contribuie la reușita lecțiilor de lectură literară, atît în partea pregătitoare, cît și în predare sau în fixare. În *partea pregătitoare*, ajută la explicarea unor noțiuni noi și la înțelegerea mai ușoară a conținutului de idei al bucății. Un exemplu îl constituie utilizarea diafilmului la lectura reportajului *Hunedoara* de Geo Bogza, inclus în manualul de clasa a VI-a. Reportajul este frumos, dar conține foarte multe cuvinte și expresii necunoscute elevilor acestei clase. Explicarea lor, după cum a arătat experiența, afară de faptul că răpește mult timp, nu permite elevilor să guste frumusețea bucății în măsura necesară.

Pentru remedierea acestei deficiențe s-a folosit cu succes diafilmul la Școala generală de 8 ani nr. 8 din Bacău. În partea pregătitoare a lecției, s-au prezentat patru scene dintr-un diafilm reprezentînd locuitori din Munții Apuseni și castelul din Hunedoara. Paralel cu acestea, profesorul a explicat cuvinte și expresii din textul reportajului, cum ar fi : „felurite sînt costumele lor", „cetățuia", „bijuterii ale arhitecturii feudale", „imagini orgolioase", „bijuterii de piatră clădite cu sudoarea a sute de mii de iobagi". Trebuie să amintim că la această lecție profesorul a avut ca material didactic la început harta, iar după diafilm un album cu vederi reprezentînd Combinatul siderurgic din Hunedoara. Numai așa elevii au înțeles mai ușor textul, și-au reprezentat în mod clar și în antiteză, ceea ce simboliza castelul Huniazilor și ceea ce simbolizează marele combinat siderurgic din țara noastră, au sesizat frumusețea unor imagini artistice ca „orgi de coșuri fumegînde", „bijuterie a arhitecturii socialiste". Utilizarea adecvată a diafilmului în partea premergătoare lecturii reportajului, o dată cu explicarea cuvintelor, a dat posibilitate elevilor să înțeleagă atît conținutul de idei, cît și imaginile artistice, realizîndu-se mai bine latura educativă a lecției.

Diafilmul se poate întrebuința pe scară largă și *în predarea lecției noi.* Un bun prilej ni-l oferă — în prezentarea biografiilor — diafilmele ce evocă viața scriitorilor noștri. Ne referim doar la lecția din clasa a VIII-a al cărei scop este predarea biografiei lui Mihail Eminescu.

De data aceasta, comparația o vom face între două variante metodice experimentate de către același cadru didactic la două clase paralele și anume la clasa a VIII-a A și la clasa a VIII-a B de la Școala generală de 8 ani nr. 5 din Bacău, (în planul ambelor lecții a fost prevăzută și o lectură din opera scriitorului).

La clasa a VIII-a A, elevii urmăreau imaginile și lectura textului diafilmului făcută de profesor, a cărui prezentare în acest fel a durat 30 minute. Clasa a urmărit lecția cu atenție (reținută în special de

noutate), dar faptele au fost cunoscute într-o prezentare întrucîtva rigidă, rațională, fără a solicita și latura emoțională. În afară de aceasta, nu s-a putut realiza, din lipsă de timp, nici lectura propusă anterior în plan.

Același cadru didactic a folosit la clasa a VIII-a B o altă metodă în predarea noilor cunoștințe și anume : prezentînd diafilmul, a expus liber, împletind povestirea cu conversația (atît de utilă pentru datele cunoscute de elevi din anii anteriori). Varianta a doua are mai multe avantaje : lecția este mai antrenantă, asigură într-o mai bună măsură rolul conducător al profesorului, trezește emoții elevilor, se poate insista asupra momentelor esențiale din viața scriitorului, necesare înțelegerii operei sale.

Departe de a fi un scop în sine, diafilmul a fost un auxiliar de preț pentru expunerea profesorului. Prin realizarea unei adecvate interacțiuni între cuvînt și intuiție, s-au obținut rezultatele dorite și în privința laturii educative. Astfel, a stîrnit admirație pentru perseverența poetului în desăvîrșirea operei sale, imaginea variantelor aceleiași lucrări în manuscris.

S-a mai experimentat *diafilmul* pentru aceeași lecție, dar utilizat la *fixarea cunoștințelor*. În acest caz, prezentarea diafilmului a durat 10 minute, elevii fiind întrebați numai asupra momentului din viața poetului ilustrat de imagine. Dacă lecția este bine pregătită de către profesor, această modalitate de realizare a ei dă de asemenea bune rezultate. Unul dintre multiplele avantaje ale unei astfel de variante în sistemul lecțiilor despre biografiile scriitorilor, îl constituie tocmai evitarea stereotipiei de structură.

Ca și diafilmul, *discul* se poate folosi de asemenea în diferitele momente ale lecțiilor de lectură literară.

În partea pregătitoare a lecției, discul se poate folosi cu scopul de a trezi mai ușor atenția elevilor, de a stîrni interesul pentru noile cunoștințe și de a sublinia cu anticipație marea lor însemnătate. Astfel, la clasa a VII-a de la Școala generală de 8 ani nr. 5 din Bacău, înainte de a se trece la lectura textului *Un om necăjit* de M. Sadoveanu, elevii au ascultat cîteva momente vocea caldă de povestitor a autorului bucății.

Lectura unui text literar, ca moment în desfășurarea lecției noi, își ajunge scopul numai dacă respectă cerințele cu privire la intonație, dicțiune, cursivitate etc. Acest lucru se știe. Se mai știe, însă, că nu toți profesorii pot realiza o lectură cu adevărat artistică. În astfel de situații ne poate ajuta discul. La Școala generală de 8 ani nr. 5, deși profesorul are talent interpretativ, în predarea fragmentului din *Scrisoarea a III-a* de Mihail Eminescu, a prezentat lectura în recitarea artistică a regretatului actor G. Vraca, imprimată pe disc. După aceea, s-a trecut la citirea pe fragmente și la explicarea cuvintelor, a expresiilor din text. Lecția astfel desfășurată a fost nu numai interesantă pentru elevi, dar ea a ajutat în ora următoare să fie caracterizate mai ușor, mai pregnant, în perspectiva antitezei, cele două personaje : Mircea și Baiazid.

Magnetofonul se folosește tot mai des în predarea limbii române în școala generală de 8 ani, cît și în școala medie.

La *orele de citire*, de exemplu, în locul lecturii model făcute de către profesor, se poate audia la magnetofon, textul respectiv, în interpretarea unui artist sau a unei persoane talentate.

Observațiile noastre ne-au condus la concluzii similare cu acelea în legătură cu diafilmul și discul. Magnetofonul este util în oricare moment al lecției și pentru îndeplinirea oricărui scop didactic adecvat acesteia. De multe ori, el trebuie întrebuințat împreună cu alte materiale didactice, fapt care sporește numărul problemelor metodice.

Înainte de a proceda la imprimare pe bandă de magnetofon, trebuie să avem cît se poate de clar în minte scopul urmărit în predare, momentul în care ne vom servi de imprimare și chiar reprezentarea prealabilă a întregii lecții. De aici rezultă că imprimarea pe bandă de magnetofon face parte integrantă din pregătirea profesorului pentru lecție. Dacă se trece cu ușurință peste acest lucru, se poate face risipă de energie, fără a se realiza o lecție reușită. De exemplu, la lecția *Mina de cărbuni* ținută la clasa a IV-a de la Școala nr. 9 din Bacău s-a folosit magnetofonul. Poezia este foarte scurtă, dar textul s-a dovedit a fi relativ greu accesibil pentru elevi. În partea pregătitoare, s-au folosit harta și unele ilustrații, ca o completare a cunoștințelor din lectura în proză *Răsplata muncii*, predată anterior. Apoi, s-a audiat poezia înregistrată pe bandă de magnetofon, într-o recitare artistică. Elevii au urmărit cu multă atenție firul lecției. Pînă aici, s-ar părea că totul a mers bine. Cînd s-a trecut însă la discutarea textului poeziei, s-a constatat că elevii n-au înțeles-o. Analizînd mai amănunțit această lecție, am ajuns la concluzia că era mai bine ca magnetofonul să fi fost utilizat la fixare, după ce mai întîi elevii au înțeles foarte bine conținutul. Am mai constatat și alte cazuri de întrebuințare a magnetofonului în momente ale lecției insuficient de bine gîndite. Astfel, la școlile generale de 8 ani nr. 2 și nr. 4 s-a folosit în predare audierea la magnetofon a lecturii pe roluri a poeziei *Mama lui Ștefan cel Mare* de D. Bolintineanu. Lecțiile și-au atins în bună parte scopul datorită priceperii cadrelor didactice, dar s-a putut totodată trage concluzia că era mai bine să se fi recurs la magnetofon în fixare. În predare, nu e indicată lectura pe roluri.

La *orele de lectură* se întrebuințează cu succes *magnetofonul în predare*. Se imprimă pe bandă textul parțial sau integral, în funcție de lungimea acestuia și deci de timpul afectat audierii lui în lecție. După constatările noastre, este bine ca lectura să nu depășească 15—20 minute. Cînd imprimăm pe bandă fragmente ale povestirii vom proceda cu grijă la selectarea fragmentului (sau a fragmentelor), astfel ca acestea să fie cele mai semnificative și să slujească direct scopului propus.

Astfel, la clasa a III-a, la Școala generală de 8 ani nr. 2 din Bacău, pentru lecția *Dumbrava minunată* s-a imprimat pe bandă partea referitoare la visul Lizucăi. Audierea lecturii de către elevi a fost integrată de profesor în expunerea sugestivă a subiectului. În acest fel, elevii au

înțeles foarte bine mersul general al acțiunii, au fost emoționați, realizîndu-se cu succes și latura educativă a lecției.

Trebuie evitate cazurile cînd audiția la magnetofon durează mai mult și ia o parte prea mare din oră. Elevii sînt atenți, dar aceasta nu înseamnă că lecția și-a atins scopul. Pe această cale își poate face loc formalismul în însușirea cunoștințelor. Se constată că prin abuzul de audiție elevii rămîn cu unele cunoștințe, dar insuficient precizate, adîncite, ceea ce constituie un aspect principal al formalismului. De aceea, se cere ca audiția să fie limitată la strictul necesar în economia lecției respective, ale cărei momente trebuie să se îmbine în mod armonios în cadrul unui întreg bine definit. Un singur exemplu comparativ va fi suficient pentru ilustrarea acestui adevăr.

La clasa a V-a A, la Școala generală de 8 ani nr. 2, în prima oră destinată predării lecției *Pupăza din tei* de Ion Creangă, verificarea lecturii anterioare a durat 20 de minute. Apoi au urmat discuțiile pregătitoare, precum și lectura fragmentului imprimat pe bandă de magnetofon. Explicarea cuvintelor din text nu s-a putut face, fără să mai vorbim de accentul care trebuia pus pe conținutul de idei. Lecția nu și-a atins scopul, nefiind bine planificată în timp. Ținînd seama de învățămintele desprinse, la clasa a V-a B, a aceleiași școli, verificarea lecției anterioare a durat numai 7 minute, ceea ce a permis ca după lectura imprimată pe bandă să se explice fără grabă cuvintele, stăruindu-se și asupra ideilor principale. Lecția a fost atractivă și elevii s-au interesat să-și procure chiar în ziua aceea de la biblioteca școlii opera lui Ion Creangă. Eleva D. C., cînd s-a dus acasă, a spus părinților ei: „Am avut azi o lecție tare frumoasă; cînd am ascultat la magnetofon, am avut impresia că-l aud și-l văd pe Ion Creangă".

Un mare ajutor îl poate da folosirea magnetofonului *în predarea operelor dramatice*, cum este, de exemplu, *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale. Pentru a stabili concluzia necesară, am urmărit aceleași texte (fragmente ale comediei) întrebuințate în moduri diferite la două clase paralele și anume la clasa a VIII-a A și clasa a VIII-a B de la Școala generală de 8 ani nr. 2. S-au imprimat pe bandă fragmente din trei scene, în lectura pe roluri a unor persoane talentate: discuția dintre Pristanda și Tipătescu din actul I, Cațavencu la tribună — actul II și scena din finalul piesei. Audierea acestor scene a durat aproximativ 20 minute.

La clasa a VIII-a A, lecția s-a desfășurat după următoarea schemă generală:

— date biografice despre I. L. Caragiale;
— prezentarea temei comediei: Alegerile din trecut, și trecerea în revistă a personajelor, fără a se stărui mai mult asupra subiectului;
— audierea celor trei scene (legătura dintre scenele audiate a fost făcută de expunerea profesorului);
— povestirea conținutului de către elevi;
— concluzii generale.

Trebuie să adăugăm că profesorul s-a pregătit temeinic pentru această lecție, precum și faptul că elevii au urmărit-o cu foarte mare atenție. Totuși, copiii n-au reușit să redea în mod satisfăcător subiectul complex al piesei.

La clasa a VIII-a B, s-a păstrat în esență planul lecției, cu următoarea modificare : înainte de lectura imprimată pe bandă de magnetofon, profesorul a expus în fața clasei mai amănunțit întregul conținut al piesei. În acest fel, audierea ulterioară a scenelor imprimate pe bandă de magnetofon a fost deosebit de utilă, i-a transpus pe elevi în atmosfera piesei și ei și-au putut da seama de valoarea ei excepțională. Ca urmare, în discuțiile din partea finală a lecției, ei au dat dovadă că sînt orientați în subiectul complex al acestei comedii. Ultimul procedeu este, evident, cel mai indicat.

Am ajuns la concluzia că *magnetofonul se poate folosi cu foarte bune rezultate și în ora rezervată caracterizării personajelor.* Pentru aceasta este necesar ca să avem imprimate pe bandă scene scurte sau părți din ele, care să ilustreze trăsăturile de caracter.

În atenția noastră se află și studiul rezultatelor obținute la lecție atunci cînd se utilizează două sau mai multe mijloace tehnice audio-vizuale. Se simte însă nevoia de a combate tendința unor cadre didactice de a aglomera lecția — în mod inutil — cu mai multe mijloace audio-vizuale. Totodată, în cazurile cînd ele sînt de o reală utilitate pentru reușita lecției, este bine ca profesorii să gîndească mai mult, în prealabil, la metodica folosirii lor.

Se pot întrebuința două sau mai multe mijloace audio-vizuale, îndeosebi la lecțiile unde pe această cale reușim mai ușor să realizăm latura educativă, să impresionăm pe elevi, să-i activizăm într-o direcție pozitivă.

Considerăm că referirile concrete la unele din lecțiile ce au constituit obiectul nostru de studiu sînt suficiente pentru a ilustra necesitatea respectării principiilor generale enunțate în prima parte a lucrării, încît putem trece la cîteva concluzii generale preliminare și anume :

1. Utilizarea mijloacelor tehnice audio-vizuale contribuie în mare măsură la solicitarea atenției și interesului clasei, sprijină realizarea principiului însușirii conștiente a materialului predat.

2. Elevii capătă cunoștințe precise, reprezentări clare și bogate prin intermediul diafilmului.

3. Lecțiile al căror scop este cunoașterea realizărilor mărețe din anii puterii populare, în contrast cu trecutul, se desfășoară cu mai bune rezultate prin utilizarea diafilmului.

4. Magnetofonul și discul, pe lîngă cele menționate, oferă elevilor și exemple de citire sau recitare artistică model, fapt deosebit de important, mai ales cînd profesorul de limba română n-ar putea-o face în măsura cerută.

5. Prin utilizarea mijloacelor tehnice audio-vizuale dispunem de o cale în plus pentru realizarea educației politehnice a elevilor.

6. Ele pot fi utile în orice moment al lecției, în funcție de scopul didactic urmărit, ceea ce obligă la integrarea lor adecvată în structura de ansamblu a lecției.

7. Mijloacele tehnice audio-vizuale nu trebuie considerate ca un scop în sine, ci ca un auxiliar de preț în realizarea lecției. De aici rezultă necesitatea, atît a depășirii empirismului didactic în folosirea acestor mijloace, cît și a evitării șablonului.

8. Abuzul de proiecție sau de audiție solicită atenția clasei, dar duce în ultimă instanță la formalism în însușirea cunoștințelor.

9. Folosirea corectă, din punct de vedere metodologic, a acestor mijloace presupune, în ce privește cadrele didactice, formarea unor noi deprinderi.

10. Este necesară o modernizare a metodicilor de predare, prin îmbogățirea lor cu metodica folosirii mijloacelor tehnice audio-vizuale.

ЗРИТЕЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

На основе данных из опыта учителей румынского языка авторы обсуждают вопрос о методах применения зрительно-слуховых средств (диафильма, магнитофона и др.) в восьмилетней общеобразовательной школе.

Проводится анализ условий, которые позволили достичь хороших результатов при применении зрительно-слуховых средств в процессе обучения. Упоминаются, также, главнейшие требования для усовершенствования методики применения этих средств на уроках чтения и литературного чтения.

LES MOYENS TECHNIQUES AUDIO-VISUELS ET LEUR UTILISATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DANS L'ÉCOLE GÉNÉRALE DE 8 ANS

(Résumé)

Partant depuis la prémisse de la nécessité d'étendre et de généraliser l'expérience heureuse accumulée par les enseignants de nos écoles, les auteurs de l'article abordent le problème des méthodes, des procédés et des moyens audio-visuels (diafilm, magnétophone, etc.), utilisés par les professeurs de roumain dans l'école générale de 8 ans.

On analyse ensuite les conditions qui ont déterminé des resultats positifs dans le processus instructif-éducatif grâce à ces moyens. On montre aussi les principales exigences dont on doit tenir compte à l'enseignement de la lecture et de la lecture littéraire.

En conclusion, les auteurs exposent certaines considérations préliminaires relatives à ce problème.

AUDIO-VISUAL AIDS AND THEIR USE IN TEACHING CURRENT AND LITERARY READING IN THE 8-YEAR SCHOLL

(Abstract)

Proceeding from the necessity for the extension and generalization of the teaching staffs' previous experience of the subject under consideration, the authors tackle in the present article the question of how teachers of Rumanian in the 8-year general school use current audio-visual aids, such as film strips and tape-recorders.

The article shows the conditions underlying the remarkable achievements obtained by such methods and procedures in the instructional-educational process, the cardinal requisites for an ever better use of audio-visual devices in teaching current and literary reading, and, finally, the authors' preliminary conclusions on the question.

CONTRIBUȚII LA RIDICAREA EFICIENȚEI PREDĂRII AGRICULTURII ÎN ȘCOALA GENERALĂ DE 8 ANI *

MIHAI TIMOFTE, cercetător principal
Institutul de științe pedagogice
și
Prof. ELENA POPOVICI

Îmbunătățirea predării agriculturii în școala noastră constituie în prezent o problemă de mare importanță, căci îndeplinirea sarcinilor privind desăvîrșirea construcției socialiste cere o creștere continuă a numărului de specialiști și totodată a nivelului de pregătire a maselor de muncitori agricoli. Această situație duce la necesitatea cunoașterii și însușirii încă din școală a noțiunilor fundamentale și a formării deprinderilor de muncă agricolă.

Ținînd seama de sarcina importantă ce revine școlii în înarmarea tineretului, în special din mediul rural, cu temeinice cunoștințe și deprinderi agricole, cercetarea a avut ca prim obiectiv studierea modului în care se realizează în practica școlii predarea agriculturii, clarificarea unor probleme privind conținutul și metodica predării acestui obiect de învățămînt, iar ca al doilea obiectiv interpretarea datelor obținute din cercetare prin metode matematice superioare, folosindu-se, de exemplu, formula entropiei și a calculului probabilităților.

Am considerat că rezultatele cercetării vor aduce o contribuție pozitivă la îmbunătățirea predării agriculturii, la însușirea temeinică a cunoștințelor și la formarea deprinderilor de muncă agricolă la elevi.

Analiza realităților din școală ne-a dovedit existența multor părți pozitive în predarea și în însușirea conținutului acestui obiect de învățămînt. Astfel, desfășurarea procesului instructiv-educativ privind predarea agriculturii la clasele V—VIII ale școlii generale de 8 ani din mediul sătesc este însoțită de o permanentă muncă de îndrumare din partea organelor de partid și de stat. Sînt organizate, de asemenea, cursuri de perfecționare ale profesorilor de agricultură, consfătuiri, care consti-

* Cercetarea s-a efectuat sub îndrumarea științifică a tovarășului Vasile Bunescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice.

tuie un însemnat schimb de experiență didactică între cadrele din diferite școli.

Cu toate acestea, munca de cercetare a procesului instructiv-educativ privind predarea agriculturii în școala generală de 8 ani pune în lumină și existența unor deficiențe. Printre acestea amintim faptul că nu se realizează totdeauna în predarea agriculturii o deplină corespondență între conținutul lecțiilor teoretice și cel al lecțiilor practice agricole săptămînale. Cînd vorbim de corespondență nu ne gîndim ca fiecărei lecții teoretice să-i corespundă una practică. Acest lucru nu poate fi realizat în cadrul noilor programe, care prevăd un număr restrîns de ore pentru activități practice și considerăm că nici nu este necesar, deoarece conținutul unei lecții practice poate să corespundă la 2—3 lecții teoretice, ba mai mult chiar, poate să corespundă unor grupe de plante ce au făcut obiectul unui număr mai mare de lecții teoretice. Procedîndu-se astfel se respectă unitatea dintre conținutul lecțiilor teoretice și cel al lecțiilor practice agricole (de laborator, pe terenul de cultură a plantelor), unitate ce asigură însușirea temeinică și conștientă a cunoștințelor și formarea deprinderilor de muncă agricolă la tineretul școlar din mediul sătesc. De asemenea, considerăm, că în predarea agriculturii în școala generală de 8 ani, pe lîngă lecția mixtă (care este foarte frecventă), pot fi folosite cu succes și celelalte tipuri de lecții : de comunicare, de recapitulare și de sistematizare a cunoștințelor, de verificare. Toate tipurile de lecții, deci, sînt cerute de predarea în bune condiții a acestui obiect de învățămînt, pentru ridicarea eficienței lecției. Planurile unor lecții de agricultură și modul lor de aplicare nu dovedesc totdeauna urmărirea unui scop precis în lecție, în special acela al formării noțiunilor de bază cerute de conținutul și de importanța temei predate și nici folosirea de metode și procedee care să asigure participarea cît mai activă a elevilor la lecție. Din această cauză unii profesori nu folosesc în tratarea temei expunerea materialului după logica internă a obiectului agriculturii și a conținutului subiectului prezentat. Cunoștințele despre speciile și soiurile de plante și de animale studiate nu sînt prezentate cauzal și nici tehnica culturii lor nu este uneori prezentată în corelare cu cerințele plantelor față de mediu, cu condițiile pedoclimatice în care se realizează culturile și cu scopul pentru care sînt cultivate.

La formarea unor lacune în însușirea cunoștințelor de agricultură contribuie și lipsa lucrărilor practice de laborator sau folosirea în mică măsură a acestora, numai ca lucrări demonstrative efectuate de profesor și cel mult repetate parțial, la cererea profesorului, de 2—3 elevi. Procedîndu-se în acest fel un număr mare de elevi nu efectuează lucrările, ceea ce face ca latura fiziologică a plantelor studiate să fie mai puțin înțeleasă de elevi.

Din cele relatate mai sus reiese că pentru realizarea în bune condiții a predării agriculturii în școală trebuie să se folosească întregul ansamblu de activități didactice, de structuri și înlănțuiri de lecții, de metode și procedee, care să contribuie la înarmarea tineretului școlar cu temeinice cunoștințe teoretice și cu deprinderi practice.

Ținînd seama că în predarea agriculturii, deși obiect cu larg caracter practic, lecția rămîne forma de bază în organizarea procesului de învățămînt, am studiat însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor prin organizarea și efectuarea celor două categorii de lecții : *lecții teoretice* și *lecții practice*, cerute de specificul și de scopul predării acestui obiect de învățămînt, asigurîndu-se astfel legătura dintre latura teoretică și latura practică a temelor studiate.

Cunoscînd că legăturile legice dintre fenomene, în special dintre fenomenele pedagogice, se dezvăluie în procesul practicii și că acestea se stabilesc mai exact și mai ușor în cazul cînd reușim să punem fenomenul studiat în diferite condiții de desfășurare, în cercetarea efectuată au fost experimentate categorii de lecții fixate în 3 variante.

La baza cercetării a stat următoarea ipoteză : *eficiența predării agriculturii în școala generală de 8 ani, în condițiile unei juste îmbinări a lecțiilor teoretice, cu lecțiile practice de laborator și cu lecțiile practice pe terenul de cultură al plantelor, în una din următoarele variante :*

Varianta I : *Lecții de lucrări practice agricole urmate de lecții teoretice agricole și de lecții de laborator.*

Varianta a II-a : *Lecții teoretice agricole urmate de lecții de laborator și de lecții practice agricole.*

Varianta a III-a : *Lecții teoretice agricole urmate de lecții practice agricole.*

Cercetarea a urmărit verificarea în practică a celor trei categorii de corelații ale lecțiilor teoretice cu lecțiile practice, pentru a vedea care dintre ele asigură condițiile însușirii cît mai temeinice a cunoștințelor și formarea deprinderilor agricole la tineretul școlar din clasele V—VIII, din mediul sătesc.

În acest scop, în organizarea și în efectuarea fiecărei lecții, indiferent de locul pe care-l ocupă în una din cele trei îmbinări enunțate, s-a căutat să se realizeze consecvent satisfacerea în cele mai bune condiții a *cerințelor unei lecții de agricultură*, corelînd elementele ce fac obiectul fiecărei teme tratate și anume :

1. importanța științifică și agrotehnică a grupelor și a soiurilor de plante cultivate ;

2. caracterele botanice specifice fiecărei grupe și fiecăror soiuri de plante de cultură studiate ;

3. cerințele plantelor de cultură respective față de mediul lor de viață, de condițiile istorice în care s-au format și de condițiile pedoclimatice în care se cultivă ;

4. tehnica culturii lor raportată la biomorfologia plantei cu care formează o unitate indisolubilă și la cerințele agriculturii din țara noastră.

Cercetarea a început în anul școlar 1962—1963, cu clasele a V-a și a VI-a ale școlii generale de 8 ani și s-a continuat în anul școlar 1963—1964 și în prima parte a anului școlar 1964—1965, avînd 3 etape :

Etapa I, anul școlar 1962—1963, a format etapa constatativă și de familiarizare a cercetătorilor cu condițiile în care se desfășoară predarea

agriculturii în școala noastră. În acest interval s-a urmărit desfășurarea lecțiilor de agricultură în mai multe școli din mediul sătesc, din regiunile : Galați, Iași, București și din unele comune subordonate orașului București.

Etapa a II-a a cuprins anul școlar 1963—1964 și trimestrul I din anul școlar 1964—1965, iar conținutul ei a constat în aplicarea experimentului didactic, în introducerea sistemului de măsuri preconizate și cerute de ipoteză și în adaptarea lui la ultimele modificări suferite de planul de învățămînt, de programele și manualele școlare de agricultură pentru clasele V—VIII.

Etapa a III-a cuprinde anul școlar 1964—1965 și are ca obiectiv principal analiza materialelor rezultate din munca de cercetare, întocmirea tabelelor statistice și a fișelor de analiză cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute ș.a.

Cercetarea s-a desfășurat la Școala generală de 8 ani nr. 185 din comuna Chitila — Raionul Griviția Roșie — București, iar ca școală de control s-a luat Școala de 8 ani din comuna Buftea, Raionul Răcari, Regiunea București.

Pentru a se asigura condiții cît mai corespunzătoare în aplicarea sistemului de măsuri experimentale, în urmărirea analitică a desfășurării procesului de învățămînt la clasele experimentale, în condițiile experimentului didactic, și în stabilirea rezultatelor obținute, s-a hotărît ca aplicarea sistemului de măsuri să se facă în cadrul unei teme alese în acest scop.

În consecință, pentru clasele a V-a s-a fixat tema *Cultura leguminoaselor pentru boabe*, temă care — potrivit planificării calendaristice a materiei pe întregul an școlar — urma să fie predată în prima parte a trimestrului al II-lea, deci în plin anotimp de iarnă. Cercetarea a urmărit — prin fixarea acestei teme — și verificarea în practica școlii a posibilității de planificare și de efectuare a lecțiilor de lucrări practice de agricultură, o dată cu lecțiile teoretice corespunzătoare și în anotimpul de iarnă. Aceasta pentru evitarea cazurilor încă destul de frecvent întîlnite în școli, în care lecțiile teoretice de agricultură sînt urmate de lucrări practice neorganizate și al căror conținut nu are nimic comun cu conținutul obiectului agricultura. De asemenea, s-a avut în vedere evitarea cazurilor în care lecțiile practice de agricultură sînt reduse la lecții teoretice, sub motivul că în anotimpul de iarnă nu se pot efectua lucrări practice de agricultură sistematice, lucru ce lipsește pe elevi de efectuarea și cunoașterea unui număr însemnat de lucrări practice agricole, care sînt caracteristice anotimpului de iarnă și care sînt lucrări pregătitoare însămînțării la timp și în condiții optime a plantelor de cultură.

Pentru verificarea în practica școlii a formării diferențiate a noțiunilor de agricultură, prin creșterea sferii și adîncirea conținutului acestora, în aplicarea experimentului la clasele a VI-a s-a ales ca temă experimentală un sistem de lecții din domeniul legumiculturii și anume : *Cultura legumelor — rădăcinoase, bulboase, frunzoase, a legumelor din grupa verzei, a pătlăgelelor roșii, a pătlăgelelor vinete, a ardeiului, a legumelor bostănoase, păstăioase și a cartofului timpuriu.*

Pentru buna desfășurare a experimentului s-a trecut la planificarea lecțiilor teoretice, a lecțiilor de lucrări practice, raportate atît la conținutul temelor prevăzute în programă, cît și la anotimpul, la condițiile materiale oferite de școala respectivă.

De asemenea, în predarea temei de la clasa a V-a s-au fixat un sistem de șase lecții teoretice, plus o lecție de recapitulare și șase lecții practice — cîte două lecții practice săptămînal — cerute de conținutul lecțiilor teoretice corespunzătoare și al căror subiect și tehnică de lucru rezolva principalele cerințe ale îmbinării laturii practice cu latura teoretică a problemei respective.

Astfel, în aplicarea sistemului de lecții experimentale cerut de tema *Cultura leguminoaselor pentru boabe* lecțiile practice planificate au fost :

a. Lucrări de laborator. — Tema : Determinarea valorii culturale a semințelor de leguminoase cultivate pentru boabe (mazăre, fasole).

b. Lecții practice. — Tema : Tratarea semințelor de leguminoase pentru boabe în vederea semănatului.

c. Lecții practice pe terenul de cultură al plantelor. — Tema : Însămînțarea mazării.

Conținutul acestor lecții și efectuarea lor practică în ordinea stabilită au asigurat cunoașterea de către elevi a principalelor lucrări practice în succesiunea cerută de grupa de plante, a condițiilor optime de efectuare a însămînțatului legumelor studiate (mazărei), în terenul școlar pregătit din toamnă pentru cultură. Elevii au cunoscut și au efectuat în ordine — succesiv — lucrările : pregătirea seminței pentru semănat (pentru care au efectuat lucrările de determinare a puritații boabelor de fasole și de mazăre, lucrările pentru aflarea puterii de germinare, lucrările de calculare a valorii culturale a seminței, după formula dată de profesor, precum și de calculare a cantității de sămînță necesară la hectar, în condițiile folosirii seminței cu care elevii au lucrat). Toate aceste activități au fost urmate de lucrările de însămînțare a mazării în terenul experimental școlar. Aceste lucrări au oferit posibilitatea organizării unui sistem de lucrări practice, la care elevii au lucrat independent și individual, verificînd în practică cunoștințele însușite la lecțiile teoretice de agricultură.

Acest sistem de lecții efectuate a cerut și aplicarea unor cunoștințe de matematică (pentru realizarea calculelor menționate mai sus), fapt ce a făcut să se stabilească corelarea și cu alte discipline școlare, mărindu-se totodată efortul intelectual al elevilor și posibilitatea acestora de a aplica în practică și a vedea utilitatea cunoștințelor însușite la celelalte obiecte de învățămînt.

Pentru a aprecia nivelul de cunoștințe și deprinderi agricole al subiecților din clasele experimentale, înainte și după predarea lecțiilor privind tema propusă s-au dat probe de control teoretice și practice, atît la clasele experimentale a V-a de la Școala generală de 8 ani nr. 185 din Chitila, cît și la clasele a V-a A, B, (clase de control) de la Școala generală de 8 ani din comuna Buftea.

Conținutul subiectelor probelor inițiale la lecțiile teoretice de agricultură la clasele a V-a experimentale și de control a fost următorul :

1. Care sînt principalele grupe de plante agricole ?
2. Ce înțelegeți prin caracterele botanice ale plantelor cultivate ?
3. Care sînt lucrările de pregătire a terenului pentru însămînțat ?
4. Care sînt lucrările de pregătire a seminței pentru semănat ?
5. Care sînt lucrările de îngrijire a culturilor în timpul vegetației ?

Subiectele probelor inițiale la lecțiile practice de agricultură la clasele a V-a experimentale și de control s-au referit la :

1. Observarea probelor de boabe primite și clasificarea lor de către elevi, stabilirea plantelor cărora le aparțin și a caracteristicilor după care le-au recunoscut.

2. Efectuarea lucrării practice pentru aflarea purității seminței primite, aplicarea datelor obținute în formula cunoscută pentru aflarea valorii culturale a semințelor. Valoarea germinativă a fost considerată aceea care a rezultat din proba individuală efectuată pentru lucrarea practică privind puterea de germinare la cereale.

Alegerea subiectelor pentru probele inițiale, atît în ce privește latura lor teoretică, cît și cea practică, s-a făcut în legătură directă cu conținutul materiei predate, materie care preceda tema pusă în cercetare și care făcea apel la cunoștințele teoretice de bază și la principalele lucrări practice valabile pentru toate plantele de cultură.

Totodată, conținutul probelor date făcea apel la cunoștințele teoretice de bază, la noțiunile științifice fundamentale și la principalele lucrări practice pentru plantele de cultură cu care elevii au făcut cunoștință în temele studiate și la lucrările practice efectuate în cadrul lecțiilor predate înainte de efectuarea temei experimentate.

După predarea grupei de plante cuprinse în tema *Cultura leguminoaselor pentru boabe*, la clasele respective s-a dat o nouă probă de control cu aceleași întrebări, dar care de data aceasta se refereau la conținutul temei predate pe baza lecțiilor experimentale teoretice și practice efectuate în acest scop.

1. *Conținutul subiectelor probelor finale la lecțiile teoretice de agricultură* la clasele a V-a experimentale și de control a fost :

— Ce grupă de plante de cultură ați studiat și care este importanța culturii acestor plante ?

— Care sînt caracterele botanice specifice plantelor leguminoase cultivate pentru boabe ?

— Care sînt cerințele plantelor leguminoase cultivate pentru boabe față de climă și de sol ?

— Care sînt principalele lucrări agricole cerute de pregătirea însămînțatului acestor plante de cultură ?

— Care sînt lucrările de îngrijire a culturilor de leguminoase cultivate pentru boabe, în timpul vegetației ?

Conținutul subiectelor probelor finale la lecțiile practice de agricultură la clasele a V-a experimentale și de control a fost :

— Efectuarea lucrării practice de recunoaștere a probelor de boabe primite. Scrierea plantelor cărora le aparțin și a caracterelor după care le-au recunoscut.

— De arătat lucrările practice efectuate pentru aflarea valorii culturale a semințelor de leguminoase cultivate pentru boabe.

— Rezultatele obținute să fie aplicate la formula cunoscută pentru aflarea valorii culturale a semințelor ; calcularea cantității de sămînță necesară la ha pentru sămînța primită, după formula :

$$\frac{\text{Cantitatea de sămînță la ha (100 valoare culturală)} \times 100}{\text{Valoare culturală obținută}}$$

În analiza rezultatelor probelor finale teoretice și practice, un obiectiv principal a fost fixarea justă a noțiunilor de agricultură și formarea deprinderilor practice, prin raportarea lor la o grupă specifică de plante, și a modului cum a crescut sfera acestor noțiuni și deprinderi practice în predarea diferențială a temelor ce fac obiectul acestei discipline școlare.

Ținînd seama că procesul însușirii cunoștințelor și al formării deprinderilor nu poate fi studiat temeinic decît prin folosirea diverselor metode de cercetare, alături de probele de control inițiale, teoretice și practice (date înainte de a întreprinde măsurile experimentale) și de probele finale, s-au mai folosit în cercetare observațiile, conversațiile individuale sistematic organizate cu elevii din clasele respective, conversațiile cu profesorii, cu conducerea școlii etc.

Discuțiile individuale cu elevii claselor experimentale, purtate cu cîte o grupă de 12 elevi, s-au făcut pe baza următorului chestionar :

— Care este originea legumelor ?

— Ce grupe de legume cunoașteți ?

— Care sînt organele din care sînt alcătuite legumele ca plante de cultură ?

— Care sînt cerințele legumelor față de mediu ?

— Care sînt modurile de înmulțire a legumelor ?

— Ce metode de cultivare a legumelor cunoașteți ?

— Ce procedee cunoașteți pentru obținerea legumelor timpurii ?

— Care sînt lucrările necesare pentru semănatul și plantatul legumelor în cîmp ?

— Care sînt lucrările de recoltare a legumelor ?
— Care sînt lucrările de depozitare a legumelor ?
— Care sînt lucrările de păstrare a legumelor ?

Pentru o analiză cît mai exactă a probelor inițiale și finale s-au folosit metode matematice superioare de interpretare a datelor obținute prin punctajul acordat răspunsurilor la întrebările conținute de probe. S-a folosit acest mijloc de prelucrare a datelor rezultate din cercetarea efectuată în vederea obținerii unor rezultate cît mai reale și, în același timp, pentru a face cunoscut cadrelor didactice modul în care, prin folosirea „entropiei' și a „calculului probabilităților", pot realiza o interpretare statistică a datelor obținute în cercetări, superioară procedeelor folosite în mod curent.

Formula entropiei (care ne arată măsura gradului de nedeterminare a problemelor experimentate) a fost elaborată de Claude E. Shannon, iar încadrarea ei în calculul probabilităților a fost făcută de A. I. Hincin.

Entropia (gradul de nedeterminare a problemelor experimentale) are expresia :

$$H(p\,1\ p\,2 \ldots . p\,n) = -p\,1 \text{ logaritm } p\,1 - p\,2 \text{ log.}$$

$$p\,2 - \ldots . p\,n \text{ log.} \cdot p\,n = -p\,k \text{ logaritm } p\,k$$

Logaritmul se calculează în baza 2.
Rezultatele sînt date în unități numite „bit".

Tabelul nr. 1

Lucrări practice inițiale la clasele de control a V-a A și B (Școala generală de 8 ani din Buftea)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe elev	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a A	27	2	10	270	128	47	95
a V-a B	28	2	10	280	166	37	77
	55	2	10	550	294	84	172

Calculăm entropia (gradul de nedeterminare a problemelor experimentate) după formula amintită mai sus.

$$H(p\,1\ p\,2\ p\,3 = -1 \text{ log. } p\,1 - p\,2 \text{ log. } p\,2 - p\,3 \text{ log. } p\,3$$

Folosind tabelele diverselor valori ale funcției p 1 g. p obținem :

$$H \text{ clase control } (p\,1\ p\,2) = 0{,}4852 + 0.5119 = 0{,}9971$$

p1 = 0,53 și reprezintă probabilitatea elevilor din clasele a V-a A, B de a da răspunsuri corecte ;

p2 = 0,47 și reprezintă probabilitatea elevilor din aceleași clase de a săvîrși omisiuni sau greșeli de operații.

Această explicație este valabilă pentru toate tabelele care urmează.

Tabelul nr. 2

Lucrări practice inițiale la clasele experimentale a V-a A, B și C (Școala generală de 8 ani din Chitila)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe elev	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a B	27	2	10	270	131	45	94
a V-a C	31	2	10	310	211	49	50
a V-a A	28	2	10	280	144	47	89
	86	2	10	860	486	141	233

$$p\,1 = 0{,}56$$

$$p\,2 = 0{,}44$$

Folosind aceeași formulă a entropiei obținem :

H clase experimentale (p. 1 p. 2) = 0,4683 + 0,5182 = 0,9865

Acum facem diferența între entropiile obținute la clasele experimentale și de control :

H clase control ($p\,1$ $p\,2$) $= 0{,}4852 + 0{,}5119 = 0{,}9971$

H clase experimentale ($p\,1$ $p\,2$) $= 0{,}4683 + 0{,}5182 = 0{,}9865$

H clase control $-$ H clase experimentale $= 0{,}0106$

Rezultatul obținut are semnificație, deoarece la clasele experimentale nedeterminarea problemelor experimentate este mai mică (0,9865), față de clasele de control. Aceasta înseamnă că informația din punct de vedere cantitativ este mai mare.

La clasele de control nedeterminarea acelorași probleme experimentate este mai mare (0,9971), deci cantitatea de informație este mai mică. În cazul nostru, cantitatea de informație o constituie cunoștințele de agricultură și deprinderile practice ale elevilor din clasele a V-a experimentale și de control.

Precizăm că în calcularea entropiei, datorită numărului mic de subiecți, ultimele două grupe de date (greșeli omisiuni și greșeli operații) au fost cuplate.

Tabelul nr. 3

Lucrări practice finale la clasele de control a V-a A și B (Școala generală de 8 ani din Buftea)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe elev	Total de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a A	27	2	10	270	162	40	68
a V-a B	28	2	10	280	169	47	64
	55	2	10	550	331	87	132

$p\,1 = 0{,}60$

$p\,2 = 0{,}40$

H clase control (p. 1 p. 2) = 0,4421 + 0,5287 = 0,9708

Tabelul nr. 4

Lucrări practice finale la clasele experimentale a V-a A, B și C (Școala generală de 8 ani din Chitila)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe elev	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a A	28	2	10	280	174	32	74
a V-a B	27	2	10	270	138	56	76
a V-a C	31	2	10	310	240	24	46
	86	2	10	860	552	42	196

$p\,1 = 0{,}64$

$p\,2 = 0{,}36$

H clase experimentale (p. 1 p. 2) = 0,4120 + 0,5306 = 0,9426

Facem diferența între rezultatele obținute la clasele experimentale și la cele de control :

H clase control ($p\,1\ p\,2$) $= 0{,}4421 + 0{,}2287 = 0{,}9708$

H clase experimentale ($p\,1\ p\,2$) $= 0{,}4120 + 0{,}5306 = 0{,}9426$

H clase de control — H clase experimentale $= 0{,}0282$

Rezultatul obținut ne arată că la clasele experimentale nedeterminarea este mai mică (0,9426), deci cantitatea de informație este mai mare decît la clasele de control.

La clasele de control nedeterminarea este mai mare (0,9708) față de clasele experimentale, deci cantitatea de informație este mai mică.

Tabelul nr. 5

Lucrări teoretice inițiale la clasele de control a V-a A, B (Școala generală de 8 ani din Buítea)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe elev	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a A	27	5	25	675	355	184	136
a V-a B	28	5	25	700	328	215	157
	55	5	25	1 375	683	399	293

$p\ 1 = 0{,}50$

$p\ 2 = 0{,}50$

H clase control (p 1 p 2) = 0,5000 + 0,5000 = 1,000

Tabelul nr. 6

Lucrări teoretice inițiale la clasele experimentale a V-a A, B și C (Școala generală de 8 ani din Chitila)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe elev	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a A	28	5	25	700	462	134	104
a V-a B	27	5	25	675	371	173	131
a V-a C	31	5	25	775	517	140	118
	86	5	25	2 150	1 350	447	353

$p\ 1 = 0{,}63$

$p\ 2 = 0{,}37$

H clase experimentale (p 1 p 2) = 0,4220 + 0,5307 = 0,9527

Facem diferențe între rezultatele obținute la clasele experimentale și de control :

H clase control ($p\ 1\ p\ 2$) $= 0{,}5000 + 0{,}5000 = 1{,}0000$

H clase experimentale ($p\ 1\ p\ 2$) $= 0{,}4220 + 0{,}5307 = 0{,}9527$

H clase control $-$ H clase experimentale $= 0{,}0473$

Rezultatul ne arată că la clasele experimentale nedeterminarea este mai mică (0,9527) faţă de clasele de control — deci cantitatea de informaţie este mai mare.

La clasele de control observăm că nedeterminarea este mai mare (1,000), că limita superioară posibilă a entropiei, deci cantitatea de informaţie este mult mai mică.

Tabelul nr. 7

Lucrări teoretice finale la clasele de control a V-a A şi B (Şcoala generală de 8 ani din Buftea)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operaţii pe elev	Număr de operaţii pe grup			
				Total	Corect	Greşeli omisiuni	Greşeli operaţii
a V-a A	27	5	25	675	387	167	121
a V-a B	28	5	25	700	388	172	140
	55	5	25	1 375	775	339	261

$$p\,1 = 0{,}56$$

$$p\,2 = 0{,}44$$

$$H \text{ clase de control } (p\,1\ p\,2) = 0{,}4683 + 0{,}5212 = 0{,}9895$$

Tabelul nr. 8

Lucrări teoretice finale la clasele experimentale a V-a A, B şi C (Şcoala generală de 8 ani din Chitila)

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operaţii pe elev	Număr de operaţii pe grup			
				Total	Corect	Greşeli omisiuni	Greşeli operaţii
a V-a A	28	5	25	700	510	87	103
a V-a B	27	5	25	675	503	85	87
a V-a C	31	5	25	775	645	69	61
	86	5	25	2 150	1 658	241	251

$$p\,1 = 0{,}77$$

$$p\,2 = 0{,}23$$

$$H \text{ clase experimentale } (p\,1\ p2) = 0{,}2902 + 0{,}4876 = 0{,}7778$$

Facem diferența între rezultatele obținute la clasele experimentale și la cele de control :

H clase control (p 1 p 2) $= 0{,}4683 + 0{,}5212 = 0{,}9895$

H clase experimentale (p 1 p 2) $= 0{,}2902 + 0{,}4876 = 0{,}7778$

H clase control — H clase experimentale $= 0{,}2117$

Rezultatul ne arată că la clasele experimentale nedeterminarea este mai mică (0,7778), deci cantitatea de informație este mai mare față de clasele de control.

La clasele de control nedeterminarea este mai mare (0,9895) față de clasele experimentale, deci cantitatea de informație este mai mică.

Din interpretarea datelor obținute prin lucrările practice inițiale, atît la clasele experimentale de la Școala generală de 8 ani din Chitila, cît și la cele de control de la Școala generală de 8 ani din Buftea, din probele practice finale la aceleași clase, din probele teoretice inițiale și din cele finale se constată că deși s-a plecat în cercetare cu clase (de control și experimentale) aproape de același nivel — decalajul fiind foarte mic, după cum ne arată gradul de nedeterminare stabilit prin calculul entropiei la probele practice inițiale 0,0106, iar la probele teoretice inițiale 0,0473 — probele practice finale și cele teoretice finale stabilesc un nivel superior de cunoștințe obținute și de deprinderi practice formate în urma măsurilor experimentale întreprinse. Folosind același calcul al entropiei ca mai înainte, găsim că probele teoretice inițiale stabilesc gradul de nedeterminare a caracteristicilor problemelor experimentate 0,0282 pentru probele practice finale și 0,2117 pentru probele teoretice finale. Explicațiile care urmează confirmă afirmația făcută mai sus.

Astfel, fracția 0,0106 reprezintă diferența dintre rezultatul obținut la lucrările practice inițiale : clase de control 0,9971, iar clase experimentale 0,9865 ; cum entropia variază invers proporțional cu cantitatea de informație, înseamnă că elevii claselor de control au obținut fracția de 0,9971, deci mai mare decît a claselor experimentale care au obținut 0,9865. Ei posedau înainte de a se întreprinde experimentul, o cantitate de informare mai mică decît cei din clasele experimentale, dar nu cu mult. Acest lucru reiese din diferența dintre cele două rezultate obținute, care este egală cu 0,0106.

Fracția 0,0282 reprezintă diferența dintre rezultatul obținut la lucrările practice finale — clase de control 0,9708 și clasele experimentale 0,9426 — dar, deși rezultatele în unități „bit" la clasele de control și experimentale sînt destul de mari la probele finale 0,9426 și 0,9708, totuși sînt mai mici decît cele inițiale și anume 0,9971 la clasele de control și 0,9865 la clasele experimentale. Acest lucru dovedește o creștere a cantității de informație în perioada aplicării măsurilor experimentale la clasele respective. O descreștere a entropiei între lucrările de control inițiale și cele finale se observă și la clasele de control, deci o creștere a cantității de informație (de formare a deprinderilor practice). Aceasta se datorește, după părerea noastră, prezenței experimentatorilor la cla-

sele de control pentru a da probe la începutul și la sfîrșitul perioadei experimentale. Deci, prezența în școală, unde se găseau și clasele de control, a cercetătorilor, a stimulat profesorii pentru o muncă mai sistematică, fapt care a dus la o creștere a nivelului de cunoștințe și la clasele de control.

Diferența de 0,0473 dintre entropia obținută la probele teoretice inițiale — clase de control 1,0000 și clasele experimentale 0,9527 — ne demonstrează că elevii claselor de control posedau o cantitate de informație teoretică foarte mică înainte de experiment (acest lucru este dovedit de entropia 1,0000, care constituie limita superioară a valorii entropiei). În același timp, reiese din calcul că nici clasele experimentale, prin fracție 0,9527, nu dovedeau un nivel prea ridicat. În compararea datelor se ține seama de nivelul claselor de la care s-a plecat în experimentul întreprins, așa cum se întîmplă și în cazul nostru.

Diferența de 0,2117 dintre entropia obținută la probele teoretice finale, clasele de control 0,9895, și clasele experimentale 0,7778, ne demonstrează o creștere substanțială a cantității de informație la clasele experimentale (de la 0,9527 la probele inițiale, la 0,7778 la cele finale), ca urmare a măsurilor experimentale, și o foarte mică creștere a cantității de informație la clasele de control (de la 1,0000 la probele inițiale, la 0,9895 la cele finale). Pentru înțelegere, mai precizăm încă o dată că cu cît fracția este mai mică, cu atît cantitatea de informație este mai mare.

În continuare, prin calculul probabilităților prezentăm cea mai superioară dintre variantele experimentale, variantă pe care căutăm s-o subliniem prin prezentul articol. În acest scop, dăm mai jos două tabele cu rezultatele lucrărilor de control practice și teoretice finale, din care — cu ajutorul calculului probabilităților — dovedim acest lucru.

Tabelul nr. 9

Tabel cu rezultatele la lucrările practice finale la clasele de control a V-a B și la clasele experimentale a V-a A, B și C

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe clase	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a B control	28	2	10	280	169	47	64
a V-a B experimentală varianta I	27	2	10	170	138	56	76
a V-a C experimentală varianta a II-a	31	2	10	310	240	24	46
a V-a A experimentală varianta a III-a	28	2	10	280	174	32	74

Din acest tabel, se observă că rezultatele obținute privind numărul de operații pe grup sînt la unele clase experimentale superioare clasei de control, iar la altele sînt inferioare. De exemplu, la clasele a V-a A și C probabilitatea de a da răspunsuri corecte este superioară clasei de control, iar la clasa a V-a B experimentală această probabilitate este mai mică. Acest lucru se explică prin faptul că etapa fiind scurtă (este vorba de etapa cît au durat măsurile experimentale), deprinderile, care se formează mult mai greu, n-au reușit să se consolideze, deoarece este necesară o etapă mai îndelungată de aplicații practice în vederea formării și consolidării lor.

Tabelul nr. 10

Tabel cu rezultatele la lucrările teoretice finale la clasele de control a V-a B și la clasele experimentale a V-a A, B și C

Clasa	Nr. de elevi	Nr. de întrebări	Nr. de operații pe clase	Număr de operații pe grup			
				Total	Corect	Greșeli omisiuni	Greșeli operații
a V-a B control	28	5	25	700	388	172	140
a V-a B experimentală varianta I	27	5	25	675	503	85	87
a V-a C experimentală varianta a II-a	31	5	25	775	645	69	61
a V-a A experimentală varianta a III-a	28	5	25	700	510	87	103

În tabelele de față sînt incluse: clasa a V-a B de control (cea mai bună clasă dintre cele de control), clasa a V-a A experimentală, la care s-a predat potrivit variantei a III-a (lecție teoretică urmată de lecție practică), clasa a V-a B experimentală, la care s-a predat potrivit variantei I (lecție practică urmată de lecție teoretică și de lecție de laborator) și clasa a V-a C experimentală, la care s-a predat potrivit variantei a II-a (lecția teoretică urmată de lecție de laborator și apoi de lecție practică pe teren).

Cele cinci întrebări din probele teoretice necesitau 25 de operații, fiecărei operații corect efectuate acordîndu-i-se cîte un punct. Răspunsurile grupate (corecte, greșeli omisiuni, greșeli operații) au fost notate cu p 1, p 2, p 3.

P 1 — reprezintă probabilitatea de a da răspunsuri corecte, p. 2 — probabilitatea de a face omisiuni, p 3 — probabilitatea de a săvîrși greșeli de operații.

p 1 (probabilitatea de a răspunde corect) o obținem prin împărțirea numărului de operații pe grup (corecte), la numărul de operații pe grup (total) ; P 3 (probabilitatea de a săvîrși greșeli omisiuni) o obți-

nem prin împărțirea numărului de operații pe grup (greșeli omisiuni) la numărul de operații pe grup (total) ; P 3 (probabilitatea de a săvîrși greșeli operații o obținem prin împărțirea numărului de operații pe grup (greșeli operații) la numărul de operații pe grup (total).

Deci, la clasele a V-a B (clase de control) avem :
P 1 = 0,55 P 2 = 0,24 P 3 = 0,20

La clasa a V-a B (clasă experimentală, varianta I) avem :
P 1 = 0,74 P 2 = 0,12 P 3 = 0,12

La clasa a V-a C (clasă experimentală, varianta a II-a) avem :
P 1 = 0,85 P 2 = 0,08 P 3 = 0,07

La clasa a V-a (clasă experimentală, varianta a III-a) avem :
P 1 = 0,73 P 2 = 0,12 P 3 = 0,14

Trecînd la analiza acestor rezultate, demonstrăm afirmația făcută în material și anume că lecția de agricultură cu îmbinările precizate în variantele I, a II-a și a III-a ridică eficiența predării agriculturii, mărește cantitatea de informație, față de lecțiile frecvente folosite în predarea agriculturii, lecții care, în cele mai multe cazuri, sînt numai teoretice. Astfel, la clasa a V-a B control, potrivit datelor obținute, probabilitatea ca elevii să dea răspunsuri corecte este de 0,55, probabilitatea de a face omisiuni este de 0,24, probabilitatea de a săvîrși greșeli de operații este de 0,20.

La clasa a V-a A experimentală, la care s-a folosit în predare „Lecția teoretică urmată de lecția practică pe teren", probabilitatea ca elevii să dea răspunsuri corecte este de 0,73, deci mai mare decît cea a clasei de control (0,55), probabilitatea de a face omisiuni este de 0,12, deci mai mică decît a clasei de control (0,24) și probabilitatea de a greși operații este de 0,14, deci și aceasta mai mică decît a clasei de control (0,20).

După cum se poate observa însă, la lecțiile de agricultură care s-au desfășurat potrivit îmbinării (lecții practice, lecții teoretice și apoi lecții de laborator și lecții teoretice, lecții de laborator urmate de lecții practice pe teren), acestea constituind variantele I și a II-a ale experimentului, din care, după cum se observă, nu lipsesc *lucrările practice de laborator*, rezultatele sînt superioare. Este suficient să analizăm rezultatele obținute prin calcul ca să constatăm că varianta I (lecții practice, lecții teoretice și lecții de laborator) aplicată la clasa a V-a B experimentală se caracterizează prin rezultatele :

P 1 = 0,74, P 2 = 0,12, P 3 = 0,12 — deci rezultatele sînt bune și în această îmbinare, față de clasa de control și de varianta a III-a. Rezultate și mai bune pe linia cantității de informație față de clasa a V-a B (control) și de clasa a V-a A (experimentală), la care s-a aplicat varianta fără lecții de laborator, avem la clasa a V-a C, care s-a dovedit a fi cea

mai eficientă în predarea agriculturii, avînd îmbinarea : lecție teoretică, lecție de laborator și lecție practică pe teren. Rezultatele la această clasă sînt grăitoare — probabilitatea de a obține răspunsuri corecte este de 0,85, deci cea mai mare dintre variantele analizate, probabilitatea de a săvîrși omisiuni de 0,08, deci cea mai mică față de cele analizate și probabilitatea de a efectua operații greșite total este de 0,07, tot cea mai mică dintre cele analizate.

În concluzie, din datele obținute în urma măsurilor experimentale întreprinse în legătură cu găsirea soluțiilor în vederea creșterii eficienței lecției de agricultură, prin experimentarea celor trei variante subliniate în expunere, rezultatele investigațiilor experimentale confirmă superioritatea predării agriculturii în următoarea succesiune a lecțiilor : lecții teoretice, lecții de laborator, lecții practice pe teren (cea mai superioară formă), cu respectarea riguroasă a cerințelor unei lecții de agricultură teoretică sau practică, potrivit conținutului acesteia și locului pe care-l ocupă în sistemul de lecții al capitolului din care face parte, precum și scopului pentru care se predă. De asemenea, folosirea lecțiilor practice pe teren, a lecțiilor teoretice urmate de lecții de laborator a dat rezultate bune.

După cît se vede, de o mare importanță sînt în predarea agriculturii lecțiile de laborator, care nu trebuie să lipsească din preocuparea profesorilor, deoarece, alături de lecția teoretică și de cea practică, lecția de laborator mărește cantitatea de informație a elevilor și formează deprinderi temeinice de muncă.

К ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗНАНИЙ ПО СЕЛЬСКОМУ ХОЗЯЙСТВУ В ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

В статье излагаются результаты исследования, проведенного в 1962—1964 гг. по повышению эффективности преподавания знаний по сельскому хозяйству, предмет недавно включенный в план восьмилетней общеобразовательной школы.

Исследование имело гипотезу : эффективность преподавания знаний по сельскому хозяйству в восьмилетней общеобразовательной школе повышается только в условиях правильного сочетания теоретических уроков с практическими лабораторными и практическими на участке, в одном из следующих вариантов :

I : практические уроки, за которыми следуют теоретические и лабораторные уроки ;

II : теоретические уроки, за которыми следуют лабораторные и практические уроки ;

III : теоретические уроки, за которыми следуют практические уроки.

На основе данных, полученных в исследовании, авторы пришли к выводу о том, что наилучшей формой является сочетание теоретического урока с лабораторным и практическим.

В изложении данных и в их анализе были использованы математические методы и формулы (энтропии, вероятности).

CONTRIBUTIONS AU RELÈVEMENT DE L'EFFICIENCE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRICULTURE DANS L'ÉCOLE GÉNÉRALE DE 8 ANS

(Résumé)

L'article présente les résultats obtenus sur la base de la recherche effectuée dans les années scolaires 1962—1964, concernant le relèvement de l'efficience de l'enseignement de l'agriculture dans l'école générale de 8 ans, problème très important pour cet objet d'études, introduit depuis peu dans le plan de l'enseignement.

La recherche a pris comme point de départ l'hypothèse suivante : l'efficience de l'enseignement de l'agriculture dans l'école générale de 8 ans s'accroît seulement s'il y a corrélation étroite entre les leçons théoriques, les leçons pratiques de laboratoire et les leçons pratiques sur le terrain de culture des plantes, en trois variantes.

I-ère Variante : leçons de travaux pratiques agricoles suivies de leçons théoriques agricoles et de leçons de laboratoire ;

II-e Variante : leçons théoriques agricoles suivies de leçons de laboratoire et de leçons pratiques agricoles ;

III-e Variante : leçons théoriques agricoles suivies de leçons pratiques.

La recherche est arrivée à la conclusion que la variante qui donne les meilleurs résultats est celle où l'on combine la leçon théorique, la leçon de laboratoire et la leçon pratique.

Pour l'interprétation des données statistiques obtenues, on a employé des méthodes mathématiques modernes, telles que : la formule de l'entropie (qui nous montre le degré de non -détermination des problèmes expérimentés) et le calcul des probabilités.

Cette manière d'analyse des données a été employée tant pour obtenir des résultats très réels dans la recherche présente que pour faire connaître aux enseignants des moyens supérieurs, modernes, dont ils peuvent se servir dans leurs recherches, et qui sont bien différents de ceux que l'on utilise couramment.

CONTRIBUTIONS TO TEACHING FARMING IN THE 8-YEAR GENERAL SCHOOL

(Abstract)

The article presents the results of the research carried out in the school-years 1962—1964 on increasing the efficiency of farming classes in the 8-year general school, this being a subject recently introduced in the curriculum.

The research proceeded from the following hypothesis : the teaching of farming in the 8-year general school can only be efficient if theoretical lessons are correctly combined with practical lessons in laboratories and in the fields in one of the following variants :

First variant : practical farming classes followed by theoretical farming classes and laboratory classes. Second variant : theoretical farming classes followed by laboratory classes and practical farming classes. Third variant : theoretical farming classes followed by practical farming classes.

The research has shown that the second variant is the best (i. e. theoretical, laboratory and practical farming classes).

Modern mathematical methods, such as the formula of entropy *(to show the degree of indetermination of the problems experimented) and the* theory of probabilities, *were used in reading the statistical data thus obtained, not only for the sake of accurateness, but also to provide the teaching staff with modern methods of research, others than those in currect use.*

DESPRE UNELE GREȘELI FRECVENTE ÎN RĂSPUNSURILE ELEVILOR DIN ȘCOALA AJUTĂTOARE

GHEORGHE RADU
Cercetător principal
la Institutul de științe pedagogice

Complexul de trăsături fiziologice și psihice ale copilului debil mintal, descrise în numeroase izvoare bibliografice [1], imprimă un anumit specific modului de a se manifesta al acestui copil în activitatea școlară.

În legătură cu această problemă, ne propunem ca în articolul de față să prezentăm pe scurt cîteva constatări făcute cu ocazia unor cercetări desfășurate în diferite școli ajutătoare, în perioada anilor 1962—1964, oprindu-ne, în special, asupra modului în care elevii acestor școli reproduc, pe baza întrebărilor primite, cunoștințele însușite anterior, sau le folosesc în procesul rezolvării diferitelor sarcini (probleme) școlare. Am ales acest aspect, constatînd că în activitatea practică unele cadre didactice își explică anumite categorii de greșeli — întîlnite frecvent în răspunsurile elevilor din școala ajutătoare — exclusiv prin volumul redus de cunoștințe al acestora sau prin lipsa lor de atenție. O analiză mai amănunțită a răspunsurilor date de elevii școlilor ajutătoare ne arată însă că nu întotdeauna aceste două elemente sînt suficiente pentru înțelegerea cauzelor unor greșeli din răspunsurile copiilor debili mintal. Așa, de exemplu, la o lecție de geografie ținută la clasa a IV-a a școlii ajutătoare, la întrebarea: „Care sînt cele patru puncte cardinale"? un elev a răspuns: „Cele patru puncte cardinale sînt: primăvara, vara, toamna și iarna". Întrucît elevul respectiv avea în fața sa, atît pe tablă cît și în caiet, schema punctelor cardinale, iar, după cum se vede din prima parte a răspunsului său, el a recepționat corect întrebarea primită, conținutul eronat al răspunsului în cazul descris nu poate fi explicat, după părerea noastră, nici prin lipsa de cunoștințe a elevului și nici prin neatenția lui. De fapt, ca și în multe alte

[1] Printre lucrările mai importante apărute în ultimul timp, referitoare la trăsăturile caracteristice ale copiilor debili mintal, amintim: M. Roșca; *Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și copiii normali* — teză de disertație, Biblioteca Universității din Cluj, 1963; A. R. Luria (red.), *Umstvenno otstolii rebionok*, Editura Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., Moscova, 1960; R. Zazzo și colaboratorii, *Nouvelles recherches sur la debilité mentale*, „Enfance" nr. 4—5, Paris, 1960.

cazuri asemănătoare, întîlnite adesea în activitatea din şcolile ajutătoare, este vorba aici de o reactualizare neadecvată a unei formulări verbale cu care elevul se obişnuise la capitolul despre anotimpuri (parcurs cu puţin timp înainte), formulare pe care a reprodus-o stereotip, la simpla apariţie a cuvintelor : „Care sînt cele patru..." ? Desigur că într-o situaţie similară, o greşeală de genul celei prezentate mai sus nu putea apare în răspunsul unui copil normal, elev al şcolii de masă, care ar fi avut capacitatea intelectuală de a sesiza singur absurditatea răspunsului dat. La copiii debili mintal asemenea răspunsuri se întîlnesc destul de des şi se explică în primul rînd, prin insuficienta mobilitate a proceselor lor nervoase.

Referindu-se la această particularitate a debilului mintal, R. Zazzo menţionează : „Debilul este o fiinţă a obişnuinţei. El întîmpină mai multe dificultăţi în adaptarea la situaţii cu adevărat noi, pentru că la el condiţionarea primează, stînjenind operaţia mintală ; ...copilul debil regresează mai des în moduri anterioare de gîndire, pentru care posedă o obişnuinţă mai îndelungată. El recade în ele ca în nişte făgaşuri mai adînci" [2].

Socotim că nu vom greşi, dacă erorile de genul celei descrise mai sus, le vom considera şi le vom denumi în continuare *greşeli specifice* copiilor debili mintal, întrucît ele constituie o reflectare nemijlocită a particularităţilor negative ale acestor copii şi, de obicei, nu se întîlnesc la copiii normali, cu un nivel echivalent de pregătire şcolară.

Prezentăm în cele ce urmează cîteva tipuri de greşeli specifice pe care le-am întîlnit mai frecvent în răspunsurile elevilor din şcoala ajutătoare, în decursul cercetărilor noastre : *

1. O primă categorie de greşeli specifice, în care de fapt se încadrează şi exemplul nostru prezentat mai sus, o formează răspunsurile şablon, neadecvate conţinutului întrebării (sarcinii) respective, influenţate de forma sau conţinutul altor întrebări (activităţi) cu care elevii au fost obişnuiţi sau de anumite procedee anterioare de lucru. O situaţie de acest gen am constatat, de exemplu, şi la o lecţie de verificare la clasa a IV-a, cu tema : „Mijloace de orientare în natură". La această lecţie profesorul a dat elevilor următoarea problemă de rezolvat : „Doi copii au plecat la pădure, îndreptîndu-se spre nord. Culegînd floricele ei s-au rătăcit. Gîndiţi-vă şi spuneţi cum puteau aceşti copii să se întoarcă acasă şi ce trebuiau să facă pentru aceasta" ?

Ca de cele mai multe ori în şcoala ajutătoare, elevul numit a dat un răspuns fragmentar, aşteptînd pe parcurs întrebările de sprijin ale profesorului.

Elevul : „Copiii trebuiau să găsească mai întîi încotro este miază-noapte".

---

[2] René Zazzo, *Une recherche d'equipe sur la debilité mentale*, „Enfance" nr. 4—5, 1960, p. 347.

* Exemplele respective se referă numai la predarea geografiei în şcolile ajutătoare şi au fost constatate prin asistenţe la diferite activităţi desfăşurate cu elevii claselor a IV-a şi a V-a din şcolile ajutătoare nr. 5 şi 6 din Bucureşti şi din şcolile ajutătoare din Iaşi şi din Focşani.

Profesorul : „Cum puteau ei găsi direcţia spre miazănoapte" ?
Elevul : „După muşchii copacilor".
Profesorul : „Bine. Mai departe".
Elevul : ?
Profesorul : „Haide, spune ! Ce au făcut după aflarea direcţiei miazănoape" ?
Elevul : „S-au întors cu faţa *spre tablă* şi au zis : în faţă avem miazănoapte, în spate miazăzi".

În condiţiile şcolii de masă un astfel de răspuns nu era posibil, desigur. În şcoala ajutătoare, însă, el reflectă, de fapt, tendinţa elevului respectiv de a reproduce mecanic o formulare şablon, pe care acesta şi-a însuşit-o anterior, şi constituie o manifestare a inerţiei specifice debilului mintal.

2. O altă categorie de greşeli specifice pe care le-am întîlnit la elevii şcolilor ajutătoare, o constituie răspunsurile incomplete, fragmentare sau cele analitice date la întrebări de sinteză.

Aşa, de exemplu, la întrebarea complexă : „În ce anotimp ne aflăm atunci cînd pomii înfloresc, cînd păsările călătoare sosesc din ţările calde şi tractoarele ară pe cîmpii" ?, eleva M. S. din clasa a IV-a a şcolii ajutătoare şi-a formulat răspunsul numai în raport cu ultimul element al întrebării : „Cînd pe cîmpii se ară, noi ne aflăm în anotimpul toamna". De asemenea, la aceeaşi întrebare, elevul M. I. din clasa a IV-a a dat şi el tot un răspuns neadecvat, referindu-se însă pe rînd la fiecare din elementele întrebării : „Noi ne aflăm în anotimpul iarna. Pomii înfloresc primăvara. Păsările călătoare se întorc primăvara".

Acest gen de răspunsuri constituie o mărturie grăitoare a capacităţii scăzute de analiză şi sinteză, care, după cum se ştie, formează, la rîndul său, una din trăsăturile caracteristice fundamentale ale copilului debil mintal.

3. În sfîrşit, o a treia categorie de greşeli specifice, pe care le-am constatat la elevii şcolilor ajutătoare, o constituie răspunsurile limitate, înguste, particulare, care se menţin la nivelul concretizărilor, în situaţii cînd întrebarea (sarcina) dată presupune de fapt un răspuns desprins de aspectele strict concrete, presupune referirea la noţiuni mai largi.

Aşa, de exemplu, eleva D. P. din clasa a V-a a şcolii ajutătoare, la întrebarea cu caracter generalizator : „ce reprezentăm pe hartă cu culoarea albastră" ? a răspuns, referindu-se la un caz particular, dar cel mai des întîlnit în experienţa sa : „Cu culoarea albastră este Marea Neagră". De asemenea, am constatat că la întrebarea : „Care sînt principalele ape curgătoare de pe suprafaţa pămîntului" ?, în loc să dea răspunsul generalizator : pîraie, rîuri, fluvii, mulţi elevi din şcoala ajutătoare răspund : Dîmboviţa şi Colentina (la Bucureşti), Prutul, Jijia şi Bahluiul (la Iaşi), Milcovul (la Focşani) etc.

Toate aceste răspunsuri neadecvate sînt consecinţa uneia dintre trăsăturile caracteristice ale debilului mintal şi anume consecinţa capacităţii scăzute de abstractizare şi de generalizare.

★

Desigur că am putea enumera şi alte exemple de răspunsuri neadecvate ale copiilor debili mintal pe care să le încadrăm în categoriile enumerate de greşeli specifice sau chiar în alte categorii la care nu ne-am referit. Considerăm, însă, că exemplele date sînt suficiente pentru a ilustra care anume dintre erorile comise de elevii şcolilor ajutătoare le putem considera greşeli specifice. Aceasta, deoarece în răspunsurile elevilor din şcoala ajutătoare, de altfel ca şi în răspunsurile elevilor din şcoala de masă, se pot întîlni, desigur, diferite erori, care reprezintă o simplă consecinţă a unor lacune obişnuite din sistemul lor de cunoştinţe şi care nu pot fi considerate greşeli specifice.

Înţelegem, aşadar, prin greşeli specifice, acele erori pe care elevii şcolilor ajutătoare le comit ca o consecinţă directă a particularităţilor negative ce le caracterizează activitatea nervoasă superioară. Aceste greşeli se manifestă mai ales sub forma lipsei de concordanţă dintre conţinutul răspunsului şi conţinutul întrebării sau, exprimîndu-ne în termeni mai generali, dintre modul de rezolvare şi conţinutul sarcinii primite.

Fără îndoială însă că dependenţa greşelilor specifice ale copiilor debili mintal de particularităţile lor negative nu trebuie absolutizată. Prezenţa şi mai ales frecvenţa unor asemenea greşeli depind, într-o bună măsură, şi de alţi factori. Printre aceşti factori se numără, în primul rînd, trăinicia cunoştinţelor elevului, gradul de încadrare a acestor cunoştinţe într-un sistem, ceea ce, la rîndul său, depinde, în mare măsură, de metodele şi de procedeele de lucru folosite de profesor. Aşa, de exemplu, acolo unde în procesul predării-însuşirii s-a pus accent pe folosirea exagerată a mijloacelor verbale, pe memorarea mecanică a cunoştinţelor şi pe reproducerea lor în legătură cu unele întrebări şablon, elevii vor da, desigur, numeroase răspunsuri formale, stereotipe, deoarece procedeele neadecvate de lucru ale profesorului vor acţiona în astfel de cazuri în aceeaşi direcţie cu inerţia specifică a debilului mintal, pe care o vor consolida. De asemenea, acolo unde în procesul de învăţămînt nu s-a urmărit în permanenţă asigurarea unui raport normal între procedeele analitice şi cele cu caracter de sinteză, vor fi mai des întîlnite răspunsurile fragmentare, iar acolo unde elevii au fost menţinuţi mereu la treapta cunoaşterii nemijlocite a unor obiecte şi fenomene concrete, particulare, ei vor întîmpina greutăţi deosebite mai ales în formularea unor răspunsuri generalizatoare. Şi invers, acolo unde în şcoala ajutătoare s-a acordat atenţia cuvenită modului de desfăşurare a activităţilor, unde procedeele de lucru au fost variate şi alese în raport cu nivelul deja atins şi, în consecinţă, elevii au reuşit să-şi însuşească un sistem închegat de cunoştinţe, frecvenţa în răspunsurile lor a greşelilor specifice va fi mai puţin însemnată.

Vom încerca în cele ce urmează să ilustrăm aceste afirmaţii prin cîteva date concrete obţinute în cadrul unor cercetări experimentale desfăşurate în şcoala ajutătoare. Cercetările la care ne referim au avut ca obiectiv principal să demonstreze eficienţa sporită a muncii didactice în acele clase din şcoala ajutătoare, în care profesorul acordă în permanenţă atenţia cuvenită conducerii activităţii elevilor de însuşire

a cunoştinţelor noi pe drumul natural, dialectic, al oricărui proces de cunoaştere, în care în procesul de învăţămînt sînt folosite cu predilecţie metodele active de predare.

Fără a ne opri în amănunţime asupra tehnicii de desfăşurare a acestor experimente şi a rezultatelor generale obţinute [3], menţionăm doar că în cadrul temelor predate experimental, s-a urmărit respectarea următoarelor cerinţe :

1. Asigurarea unei temeinice baze senzoriale activităţii didactice, prin punerea elevilor în contact permanent cu obiectele şi fenomenele studiate, în ambianţa lor naturală, sau prin intermediul materialului intuitiv adecvat.

2. Activizarea permanentă a elevilor prin sarcini concrete cu materialul de învăţat, în toate etapele însuşirii cunoştinţelor, şi prin individualizarea acestor sarcini în raport cu particularităţile şi cu gradul de pregătire a fiecărui elev.

3. Promovarea pe scară largă a metodelor observaţiei, demonstraţiei, excursiilor şi vizitelor şcolare, combaterea verbalismului, a folosirii exclusive a metodelor orale şi a memorării mecanice de către elevi a unor cunoştinţe pe care ei nu le-au înţeles suficient.

4. Alegerea formelor de îmbinare a mijloacelor intuitive cu cele verbale, în raport cu stadiul la care s-a ajuns în momentul dat şi anume :

a) de la analiza materialului concret, în procesul executării unor sarcini cu acest material, la formularea concluziilor, regulilor, definiţiilor — în etapa iniţială de formare a reprezentărilor şi noţiunilor noi ;

b) de la actualizarea regulii la exemplificarea ei şi la aplicarea în practică prin rezolvarea de sarcini variate — în etapa finală, de lărgire şi de consolidare a cunoştinţelor şi deprinderilor.

Organizînd predarea geografiei la elevii claselor a IV-a şi a V-a din şcoala ajutătoare conform cerinţelor de mai sus, de-a lungul unui trimestru întreg (trimestrul al II-lea al anului şcolar 1963/1964), am avut posibilitatea să observăm, în comparaţie cu trimestrul precedent, o creştere treptată a volumului şi trăiniciei cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite de elevii claselor respective, precum şi influenţa pozitivă a modului de lucru experimentat asupra capacităţii elevilor de a efectua operaţii de analiză şi sinteză, de a trece cu mai multă uşurinţă de la aspectele concrete, particulare, la generalizări şi de a aplica independent în situaţii noi cunoştinţele primite. Menţionăm că rezultatele obţinute la clasele experimentale în trimestrul al II-lea le-am comparat în acelaşi timp şi cu rezultatele obţinute la clase similare de control, unde, atît în trimestrul I, cît şi în trimestrul al II-lea, nu am intervenit cu nimic, lăsînd la latitudinea fiecărui profesor să organizeze şi să desfăşoare activităţile, aşa după cum procedează de obicei. Observînd îndeaproape

[3] Cercetările respective s-au desfăşurat în anul şcolar 1963/1964 în şcolile ajutătoare nr. 5 şi 6 din Bucureşti, în procesul formării cunoştinţelor de geografie la elevii claselor a IV-a şi a V-a. Activităţile experimentale au fost desfăşurate de către tov. prof. V. Bălutescu şi L. Popescu, pe baza planului experimental şi a cerinţelor generale menţionate. Rezultatele generale obţinute vor fi cuprinse într-un studiu ce urmează a fi publicat ulterior.

aceste activităţi, am putut constata că la clasele de control au fost folosite ca metode principale de formare a cunoştinţelor noi mai ales explicaţia verbală ilustrată cu material didactic frontal, povestirea şi lectura din manual. Spre deosebire de clasele experimentale, la clasele de control au fost efectuate mai puţine vizite şi excursii, iar în cadrul activităţilor desfăşurate, elevii au primit numai unele sarcini frontale, fără a se urmări în permanenţă (şi mai ales în etapa de comunicare propriu-zisă a cunoştinţelor noi) antrenarea tuturor elevilor la rezolvarea unor sarcini cu materialul de învăţat.

Verificarea rezultatelor la sfîrşitul celor două trimestre a fost efectuată în condiţii similare, atît la clasele experimentale, cît şi la clasele de control, prin lucrări scrise. În aceste lucrări se cerea elevilor să dea răspunsul la trei întrebări simple, la o întrebare complexă şi să rezolve o sarcină concretă. Am procedat astfel pornind de la ideea că, în timp ce pentru a da răspunsul la o întrebare simplă elevul trebuie de obicei doar să-şi amintească şi să reproducă anumite cunoştinţe învăţate, pentru răspunsul la o întrebare complexă şi în special pentru rezolvarea unei sarcini concrete este necesară o prelucrare independentă de către elev a cunoştinţelor sale şi, prin urmare, o mai mare participare a proceselor de gîndire.

După cum se ştie, debilul mintal nu întîmpină greutăţi deosebite în ceea ce priveşte memorarea unor cunoştinţe nu prea complicate şi reproducerea lor ulterioară în formă memorată. Tocmai o astfel de reproducere au solicitat de la elevi întrebările simple din lucrările de control şi de aceea ele nu au constituit o greutate deosebită. Ca urmare a acestui fapt, peste 60% din răspunsurile date de elevii claselor experimentale şi de control la întrebările simple, încă în prima lucrare scrisă (adică după trimestrul I, în care nu se aplicase sistemul experimental), au fost răspunsuri corecte. În schimb, datorită capacităţii scăzute de analiză şi sinteză a copilului debil mintal, datorită greutăţilor pe care el le întîmpină în folosirea independentă a cunoştinţelor însuşite pentru rezolvarea unor situaţii noi, proporţia în aceleaşi lucrări a răspunsurilor corecte la întrebarea complexă şi în rezolvarea sarcinii date a fost mult inferioară, atingînd în medie doar 24% şi respectiv 36%. Aceasta înseamnă că deşi elevii claselor experimentale aveau la sfîrşitul trimestrului I o serie de cunoştinţe, însuşite mai ales pe bază de memorare mecanică, utilitatea practică pentru elevi a cunoştinţelor respective era neînsemnată.

Fără îndoială că dacă sistemul de lucru aplicat la clasele experimentale în trimestrul al II-lea, ar fi contribuit numai la o simplă mărire a volumului de cunoştinţe la elevi, aceasta s-ar fi reflectat, în primul rînd, asupra proporţiei răspunsurilor corecte la întrebările simple, păstrîndu-se totodată sau chiar mărindu-se decalajul faţă de răspunsurile corecte la întrebările complexe şi în rezolvarea sarcinii date. În realitate însă lucrurile nu s-au petrecut astfel. Lucrările scrise de la sfîrşitul trimestrului al II-lea la clasele experimentale au arătat că saltul esenţial s-a petrecut de fapt în ceea ce priveşte răspunsurile corecte date

la întrebarea complexă şi în rezolvarea sarcinii concrete, a căror proporţie, aşa cum se vede în tabelul nr. 1, a crescut simţitor faţă de situaţia existentă în trimestrul I (63,2% în trimestrul al II-lea faţă de 24,5% în trimestrul I şi respectiv 69,2% faţă de 36,7%).

Tabelul nr. 1

Proporţia răspunsurilor corecte ale elevilor din clasele experimentale

	La întrebări simple *	La întrebări complexe	Rezolvarea sarcinii concrete (problemă)
Trimestrul I	60,5	24,5	36,7
Trimestrul al II-lea	86,4	63,2	69,2
Creşterea înregistrată	25,9	38,7	32,5

* Cifrele de la coloanele 2—4 reprezintă procente.

Totodată, pe trimestrul al II-lea a intervenit o reducere a disproporţiei dintre răspunsurile corecte la întrebările simple şi răspunsurile la întrebările complexe şi în rezolvarea sarcinii concrete. Aceasta dovedeşte că sistemul de lucru aplicat la clasele experimentale a contribuit la creşterea capacităţii elevilor de a săvîrşi operaţii de analiză în rezolvarea sarcinilor complexe, de a formula un răspuns sintetic, făcînd abstracţie de prezenţa mai multor elemente în componenţa întrebării, de a aplica în practică diferite cunoştinţe teoretice etc.

Chiar dacă în analiza noastră ne-am opri aici, am fi îndreptăţiţi să afirmăm că modul de lucru la clasele experimentale şi-a adus contribuţia la înlăturarea acelor factori care de obicei formează fondul favorabil pentru apariţia şi manifestarea la elevii şcolilor ajutătoare a greşelilor specifice. Justeţea acestei afirmaţii este însă pe deplin confirmată şi de alte date concrete pe care ni le furnizează răspunsurile elevilor.

Astfel, făcînd o totalizare a greşelilor specifice săvîrşite în lucrările scrise de la sfîrşitul celor două trimestre, de către elevii claselor experimentale şi ai claselor de control, am constatat următoarele :

Tabelul nr. 2

Situaţia greşelilor specifice din lucrările elevilor

Clasele	Numărul clevilor	Număr de greşeli specifice	
		Trimestrul I	Trimestrul al II-lea
Experimentale	49	26	7
De control	98	53	57

Raportul dintre numărul total al greşelilor specifice constatate în lucrările elevilor de la clasele de control la sfîrşitul trimestrului I şi numărul elevilor aflaţi în aceste clase este aproape identic cu raportul similar de la clasele experimentale, adică $\frac{53}{98}$ faţă de $\frac{26}{49}$ sau 0,54 faţă de 0,53. Aceasta înseamnă că practic s-a pornit în experiment de la situaţii egale.

Raportul respectiv se menţine la clasele de control aproape la acelaşi nivel şi în trimestrul al II-lea (înregistrînd o uşoară creştere), adică $\frac{57}{98}$ sau 0,58, în timp ce la clasele experimentale scade de aproape patru ori, ajungînd la $\frac{7}{49}$ sau 0,14.

Datele obţinute sînt, după părerea noastră, o ilustrare concludentă a faptului că modul de lucru experimentat a contribuit din plin la scăderea simţitoare a numărului de greşeli specifice din răspunsurile copiilor debili mintal. Aceasta se explică prin caracterul mai temeinic al cunoştinţelor însuşite de elevii claselor experimentale, dar, mai ales, prin contribuţia pe care şi-a adus-o sistemul de lucru experimentat la creşterea capacităţii elevilor de a efectua corect operaţiile de analiză şi sinteză, de abstractizare şi generalizare, în rezolvarea sarcinilor complexe, în aplicarea practică a cunoştinţelor teoretice.

CONCLUZII

1. Observaţiile efectuate asupra procesului de învăţămînt din şcolile ajutătoare ne-au permis, aşadar, să evidenţiem în răspunsurile copiilor debili mintal următoarele categorii de greşeli specifice :

— răspunsuri stereotipe, inerte, şablon ;

— răspunsuri fragmentare sau inadecvat analitice, în situaţii cînd se cerea un răspuns de sinteză ;

— răspunsuri înguste, limitate la concret, la particular, în situaţii cînd se cerea un răspuns generalizator.

2. Prezenţa la elevii şcolilor ajutătoare a acestor greşeli specifice (precum şi a altor categorii de greşeli, la care nu ne-am referit în acest articol) reprezintă, după cum am văzut, o consecinţă directă a particularităţilor negative generale ce caracterizează debilul mintal. Frecvenţa lor, mai mică sau mai mare, depinde însă, în bună măsură, de metodele şi de procedeele folosite în activitatea didactică de către pedagog. De aceea, frecvenţa mare a anumitor categorii de greşeli specifice la elevii unei clase sau alteia din şcoala ajutătoare trebuie să constituie pentru profesorul respectiv un indiciu asupra necesităţii de a-şi analiza şi revizui modul de lucru. Efortul profesorului din şcoala ajutătoare, îndreptat spre alegerea şi aplicarea celor mai adecvate metode şi procedee didactice, reprezintă implicit un efort pentru prevenirea şi înlăturarea greşelilor specifice, pentru corectarea (diminuarea) particularităţilor negative generale ale copilului debil mintal.

3. Constatarea, în mod permanent, a diferitelor greşeli specifice debilului mintal în răspunsurile unor elevi foarte slabi la învăţătură din şcoala de masă trebuie să constituie, după părerea noastră, un indiciu pentru învăţător asupra necesităţii de a îndruma aceşti elevi la comisiile de diagnostic şi triere, spre consult. De asemenea, în cadrul acestor comisii, studiul modului de manifestare a greşelilor specifice ar putea constitui, alături de alţi factori, un element util pentru stabilirea corectă a diagnosticului.

О НЕКОТОРЫХ ЧАСТНЫХ ОШИБКАХ В ОТВЕТАХ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

В первой части статьи проанализированы некоторые ответы, полученные в процессе обучения от учеников вспомогательных школ. Отмечены следующие типы ошибок, которые автор считает специфичными для умственно отсталых детей, как представляющие непосредственное проявление их психических особенностей:

— стереотипные, инертные, шаблонные ответы;

— отрывочные или неподходяще аналитичные ответы, когда необходим синтез;

— частичные, слишком конкретные ответы, когда необходимо обобщение.

Во второй части статьи продемонстрировано на основе экспериментальных данных, что частота специфичных ошибок в ответах учеников вспомогательных школ находится в тесной зависимости и от методов, используемых в процессе обучения. Так, широкое применение активных методов преподавания ведет к значительному сокращению ошибок. Отсюда вытекает вывод, что работу учителя вспомогательной школы по выбору и применению самых походящих методов и дидактических приемов нужно рассматривать и как часть общей работы по предотвращению и ликвидации специфичных ошибок учеников этой школы, и, следовательно, по исправлению их умственных недостатков.

A PROPOS DE CERTAINES ERREURS FRÉQUENTES DANS LES RÉPONSES DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE AUXILIAIRE

(Résumé)

Dans la première partie de l'article sont analysées plusieurs réponses données par les élèves des écoles auxiliaires. On constate les types suivants d'erreurs, que l'auteur considère comme spécifiques au débile mental, car elles sont des manifestations directes des particularités psychiques de ces enfants: réponses stéréotypes, inertes, clichés, réponses fragmentaires ou improprement analytiques, dans des situations où l'on demandait des réponses de synthèse; réponses sans horizon, limitées au concret, dans des situations où l'on demandait une réponse généralisatrice.

Dans la deuxième partie de l'article, on démontre, sur la base de données expérimentales, que la fréquence des erreurs spécifiques dans les réponses des élèves de l'école auxiliaire dépend étroitement de la manière dont se déroule le processus de l'enseignement. Ainsi, l'application sur une large échelle des méthodes actives d'enseignement mène à une diminution importante du nombre des erreurs spécifiques dans les réponses des enfants débiles mentaux. D'ici la conclusion que l'effort du professeur de l'école auxiliaire de trouver et d'appliquer les méthodes et procédés didactiques les plus adéquats, représente implicitement un effort pour prévenir et éviter les erreurs spécifiques, pour corriger, (diminuer) les particularités négatives générales de l'enfant débile mental.

ON SOME FREQUENT MISTAKES IN ANSWERS BY PUPILS OF HELPER SCHOOLS

(Abstract)

The first part of the article concentrates on some answers given by pupils of helper schools during classroom instruction. The types of mistakes, typical in the author's opinion of the mentally deficient child, fall under the following categories: stereotyped and hackneyed answers; partial or inadequately analytical answers where synthetical answers were required; limited answers, somehow narrow in meaning, where general answers were required.

In the second part of the article are published experimental data showing that the frequency of erroneous answers given by pupils of helper schools is conditional on the type of classroom instruction. Thus, large-scale use of active teaching methods makes for a limited number of mistakes in answers given by the mentally deficient child. Hence the conclusion that helper school teachers must select such methods and procedures as are apt to prevent and correct the typical mistakes made by and general negative peculiarities of the mentally deficient child.

PREOCUPĂRI PENTRU EDITAREA DOCUMENTELOR ȘCOLARE

ILIE POPESCU-TEIUȘAN
Institutul de științe pedagogice

Pentru valorificarea moștenirii pedagogice din țara noastră și în același timp pentru constituirea unui fond documentar, pe care să se sprijine cercetările viitoare în domeniul dezvoltării învățămîntului și al gîndirii pedagogice, Institutul de științe pedagogice a prevăzut în planul său de activitate alcătuirea unei *Culegeri de documente școlare* în cinci volume.

Această inițiativă se încadrează în planul general al Institutului pe linia scoaterii la lumină a tot ceea ce a fost progresist în trecutul școlii de pe teritoriul României. În acest domeniu, au fost alcătuite pînă în prezent trei volume de *Culegeri de studii*, dintre care unul a fost tipărit încă din anul 1957, iar celelalte două au fost predate Editurii didactice și pedagogice. *Tratatul de istoria învățămîntului și a gîndirii pedagogice în România* se află, de asemenea, într-o fază înaintată de pregătire.

În planul de perspectivă al Institutului se mai află și alte lucrări monografice și de sinteză ce vor apărea în mai multe volume.

1. **Necesitatea lucrării.** O culegere de documente școlare este de cel mai mare interes pentru cunoașterea istorică a științei pedagogice de la noi. Acest fapt a fost dovedit în trecut de uriașa activitate de documentarist a lui V. A. Urechia, care, pentru sprijinirea lucrării *Istoria școalelor dintre anii 1800—1864 și în perioadele mai vechi* (trei volume, 1892—1901), a publicat un volum de documente școlare. Acestea constituie materia volumului IV și de ele ne folosim și astăzi.

Documentele adunate de V. A. Urechia privesc școala din Țara Românească și din Moldova și ele nu realizează decît în parte planul său editorial, deoarece a fost nevoit să oprească însemnata sa operă de culegător la sfîrșitul anului 1837. O parte din documentele școlare din această epocă, privind în special învățămîntul primar din Țara Românească, fuseseră publicate de Urechia în volumul *Școalele sătești* (1868). Foarte multe documente școlare au mai fost publicate de el în *Anuarul general al Instrucției publice din România pe anul școlar 1863—1864* (1866) și în voluminoasa lucrare *Istoria Românilor* (14 volume).

Un număr însemnat de documente școlare au fost inserate în cunoscutele colecții de documente : *Uricariul* de Th. Codrescu (25 volume, publicate între anii 1852—1895) ; *Hurmuzachi, documente privitoare la istoria românilor* (1887—1942) ; *Acte și documente relative la istoria renașterii României* de Dim. A. Sturza și colaboratorii (publicate între anii 1888—1909) ; *Studii și documente cu privire la istoria românilor* (1901—1913, publicate în 23 volume de N. Iorga) ; *Anul 1848 în Principatele române, acte și documente* (publicate între anii 1902—1910) ; *Documente privind Istoria României. Războiul pentru independență*, volumul I (1954) ; *Documente privind Unirea Principatelor*, volumul III (1963).

Aflăm apoi numeroase acte școlare în : *Corespondența lui Știrbei Vodă* (publicată de N. Iorga, volumul I în 1904) ; *Din corespondența dascălilor ardeleni în anul 1848* (date la iveală de Silviu Dragomir în *Omagiu lui Ion Bianu*, 1927) ; *Corespondența dintre Ion Maiorescu și Gh. Barit* (Anexe, în volumul *Ion Maiorescu* de N. Bănescu și V. Mihăilescu, 1912) ; *Documente bucureștene* de Ion Ionașcu (1941). Apoi, există unele date și în volumul *Presa muncitorească și socialistă din România*, două volume (1964).

Multe monografii de școli au transcris pentru sprijinirea datelor din cuprinsul lor, de asemenea, documente școlare, nu întotdeauna însă după regulile arheografice, ele fiind redate uneori trunchiat sau rezumate în cuprinsul contextului. Da la alte lucrări de acest gen ne-au rămas foarte numeroase documente școlare redate în întregime în *Anexe*. Amintim, în primul rînd, următoarele : *Istoricul Seminarului „Veniamin" din mînăstirea Socola* (1885) de Constantin Erbiceanu ; *Istoria Seminarului „Veniamin" din Iași* de Gh. Adamescu (1803—1903) ; *Școalele din Beiuș* de Constantin Pavel (1828—1928) ; *Material documentar privitor la istoria Seminarului din Buzău* de Ion Ionașcu (1836—1936) ; *Seminarul central, documente* de Victor Papacostea și Mihail Regleanu [1] (1836—1936).

Nu uităm, se înțelege, lucrările monografice privind ramurile mari ale instrucției, ca *Istoricul învățămîntului secundar* de Petru Rășcanu (1906) ; *Istoricul învățămîntului particular* de Gh. Rășcanu (1906) ; *Istoria învățămîntului nostru comercial* de N. E. Idieru (1906—1911), lucrare

[1] Au publicat documente școlare în cuprinsul lor următoarele monografii de școli : *Istoria școalelor centrale române ortodoxe din Brașov* de Andrei Bîrseanu (1902) ; *Istoria școalelor năsăudene* de Vigil Șotropa și N. Draganu (1913) ; *Istoria Școalei normale (Preparandia) și a Institutului teologic ortodox român din Arad* de Theodor Botiș (1922) ; *Istoricul Școalei normale de învățători din Craiova* de Ilie Popescu-Teiușan, în Anuarul Școalei normale de învățători din Craiova (1870—1932) ; *Anuarul centenarului Școalei normale de învățători din Iași* de Gh. Ghibănescu (1834—1935) ; *De la Academia mihăileană la Liceul național 1835—1935* de Constantin Andreescu și colaboratorii (1936) ; *Trei pătrimi de veac de activitate a Școalei normale din Cîmpulung-Muscel* de I. Gh. Marinescu (1943).

Și în alte monografii școlare sau Anuare școlare pentru licee, școli normale, seminarii, școli comerciale, școli industriale, agricole sau profesionale, mai ales în Anuarele școlare (Rapoartele) din Transilvania, s-au adunat multe documente școlare de mare interes nu numai local, ci și general.

de mare întindere în mai multe fascicole privind istoricul tuturor școlilor comerciale din țară ; *Istoricul învățămîntului agricol din România* de Ch. D. Druțu (1906). Toate au inclus în cuprinsul lor diferite acte cu caracter oficial privind învățămîntul respectiv.

Așadar, *Culegerea de documente* inițiată de Institutul de științe pedagogice are înaintea ei o bogată experiență și un fond documentar apreciabil. Dar, cum ușor se înțelege, fondurile documentare relative la învățămînt nu au fost epuizate, căci ceea ce a fost publicat pînă în prezent se oprește în general la sfîrșitul secolului trecut și noi dorim să investigăm mai departe. Pe de altă parte, Arhiva centrală a statului și arhivele locale fac încontinuu achiziții noi. Mai pot încă exista în posesia unor particulari foarte numeroase piese documentare (scrisori, proiecte, planuri, acte constitutive, diplome, manuscrise de manuale școlare sau de teorie pedagogică etc.).

Institutul va edita mai ales acele documente școlare de interes general, nepublicate încă, chiar dacă unele din ele dau știri locale, dar au totuși o semnificație pentru întreaga dezvoltare a învățămîntului și a cugetării pedagogice. În același timp, Institutul dorește să pună, prin această lucrare, la dispoziția cercetătorilor materiale care să ofere acestora posibilitatea unei interpretări materialist-dialectice a fenomenelor apărute în cîmpul școlii de-a lungul timpului. Planul general al lucrării urmărește să adune un corpus de documente școlare după cele mai stricte reguli arheografice, care, pe cît va fi posibil, să înregistreze toate dovezile scrise despre mersul înainte al școlii și al pedagogiei românești și despre piedicile ce au stat în calea lui.

2. **Ce înțelegem prin documente școlare.** În genere, considerăm document orice act scris pe care ne putem sprijini pentru susținerea unei afirmații, a unei concluzii sau a unei interpretări. Faptele sociale se stabilesc prin documente istorice. Tipul documentului istoric este actul provenit din cancelariile autorităților supreme ale statului, bunăoară hrisoavele și poruncile din cancelariile domnești sau aulice în timpul feudalității, sau decretele și hotărîrile din timpurile mai noi. Interesează deopotrivă și actele provenite de la particulari, cum sînt scrisorile, angajamentele, descrierile (izvoare narative).

Documentele școlare sînt documente istorice, dar sfera lor se limitează la aria restrînsă a problemelor ridicate de dezvoltarea istorică a învățămîntului și a gîndirii pedagogice.

Considerăm documente școlare actele de legislație școlară, dispozițiile pentru asigurarea bazei materiale a școlilor create în diferite epoci, proiectele de buget, ordinele (hrisoave, decrete) de înființare a școlilor și de numire a profesorilor și a conducătorilor lor, recensămintele, circularele autorităților superioare (minister, epitropie sau eforie școlară, inspectorate), corespondență diplomatică în chestiuni școlare (schimb de studenți, tabele de bursieri în străinătate, relații cu școli sau cu instituții din alte țări), planurile de învățămînt, programele și instrucțiunile metodice ce le însoțesc, corespondența de interes școlar a oamenilor de cultură, a pedagogilor propriu-ziși, rapoartele de semnificație generală

ale autorităților în subordine, izvoarele narative despre viața interioară a școlii, manuscrisele unor încercări de sinteză pedagogică (manuale, tratate de pedagogie), chiar și texte tipărite greu accesibile, actele de constituire în asociații profesionale sau sindicale, manifestele sau doleanțele acestor asociații, mărturiile despre pătrunderea în școli a ideologiei marxiste, documentele de partid din perioada contemporană.

3. **Caracterul inedit al Culegerii.** O problemă pe care trebuie să și-o pună colectivele este aceea a proporției dintre documentele inedite și documentele publicate.

După cum rezultă din expunerea noastră (la punctul 1), foarte numeroase documente școlare au fost deja publicate. Dar am observat, în același timp, că unele din ele au fost transcrise greșit, sau numai fragmentar. Pe acestea va trebui să le retranscriem și să le publicăm din nou, dacă, bineînțeles, reprezintă un material care intră în planul nostru tematic.

Alte materiale au fost incluse în lucrări greu de găsit sau chiar găsite, însă foarte anevoie de cercetat sau scrise într-o limbă inaccesibilă masei largi a cadrelor didactice, în mîna cărora dorim să punem această colecție. Pe unele din aceste materiale, care au mare valoare documentară sau înfățișează momente de seamă din istoria școlii, de asemenea le vom publica.

Dintre documentele publicate, vom considera absolut necesar să strîngem și să publicăm mai ales pe acelea care au determinat transformări radicale în învățămînt (cum au fost legiuirile școlare austriace după 1774, aplicabile în Transilvania ; legiuirea din 1776 din timpul domniei lui Alexandru Ipsilante în Țara Românească ; legile reformatoare dintre anii 1813—1817 din timpul domniei lui Caragea în Țara Românească ; prevederile celor cîteva articole din Regulamentul Organic despre școli ; prevederile generale ale legii instrucției din 1864 din România și ale legii XXXVIII din 1868 din Transilvania ; textul legii învățămîntului din 3 august 1948).

Nu vom face totuși din *Culegere* o antologie, ci îi vom păstra caracterul specific culegerilor de documente, adică vom publica în primul rînd documente inedite, materiale încă necunoscute, menționînd totuși și documentele tipărite, spre a da posibilitatea unei orientări de ansamblu asupra perioadei respective. La acest fapt ne obligă și spațiul tipografic restrîns la care mărginim întreaga lucrare. A retipări măcar și în parte ceea ce a fost deja publicat, ar însemna să avem la dispoziție încă pe atîtea volume, față de cele cîte s-au planificat.

4. *Etape de muncă.* Prevedem următoarele trei etape de muncă :

a) strîngerea documentelor conform tematicii ;

b) selecționarea lor în conformitate cu planul general al lucrării ;

c) așezarea lor în volum în ordinea cronologică (finisarea lucrării).

Acordăm primei etape, a strîngerii documentelor, cea mai mare importanță. Depistarea documentelor, transcrierea și colaționarea lor vor fi, în primul rînd, sarcinile membrilor colectivelor instituite în acest

scop. Institutul mai are în vedere în același timp și sprijinul tuturor cadrelor didactice din țară care vor fi dornice să participe la această însemnată operă.

Statul nostru de democrație populară a acordat o mare atenție Arhivelor statului, muzeelor regionale și bibliotecilor regionale, unele din ele păstrătoare a unor foarte prețioase manuscrise, și a făcut din ele instituții de înalt nivel. Cercetarea depozitelor acestora poate să scoată la iveală valoroase documente din viața școlii din țara noastră. În special, trebuie cunoscute depozitele arhivelor filiale din orașe și piesele de arhivă ale școlilor și inspectoratelor școlare. Concursul oricui va fi binevenit și el va fi consemnat ca atare în *Culegere*.

ЗАБОТЫ ОБ ИЗДАНИИ ШКОЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ

(Резюме)

Настоящий уровень изучения истории образования в Румынии позволяет перейти к созданию сборника школьных документов, который придет в помощь педагога и историка, занимающихся культурным прошлым нашей страны.

Такой сборник включен в план Института Педагогических наук; с помощью широкого коллектива специалистов будет издано пять томов этого сборника.

В статье автор анализирует работу, проведенную коллективом и дает характеристику принципов, которые легли в основу распределения документов по томам.

PRÉOCCUPATIONS POUR LA PUBLICATION DES DOCUMENTS SCOLAIRES

(Résumé)

Le stade actuel du développement des éttudes concernant l'histoire de l'enseignement en Roumanie, permet d'entreprendre la publication d'un recueil de documents scolaires, destiné à aider à l'avenir les recherches dans ce domaine et contenant des données nouvelles relatives au passé culturel du pays.

L'ouvrage a éte inclus dans le plan de travail de l'Institut des Sciences Pédagogiques qui, avec le concours des spécialistes, le publiera en cinq volumes.

L'article montre ce qu'on a fait jusqu'à présent dans cette matière et précise les critères de la division par périodes de l'ouvrage, le caractère inédit du recueil, les étapes du travail etc.

PREOCCUPATIONS FOR THE PUBLICATION OF SCHOOL RECORDS AND DOCUMENTS

(Abstract)

The present stage of development of studies in the history of Rumanian education is such that makes possible the compilation of school records and documents meant to cast clear light on the cultural past of the country and give fresh impetus to future research in the area.

The article gives some interesting details about the general plan of a five-volume anthology to be published by the Rumanian Institute for Pedagogical Sciences.

CONSULTAȚII — DISCUȚII — CRONICĂ

CONTRIBUȚII METODICE LA PROBLEMA DEZVOLTĂRII EXPRIMĂRII ELEVILOR ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ (limba rusă)

În ultimii ani, în țara noastră a început să se acorde o atenție sporită problemei însușirii practice a limbilor străine atît în școala medie, cît și în instituțiile de învățămînt superior, astfel ca limba studiată să devină un mijloc de comunicare pentru elevi și studenți, problemă cerută de orientarea învățămîntului nostru privind legarea școlii de viață, de producție, de activitatea construcției socialiste.

Referitor la predarea limbilor străine, aceasta înseamnă necesitatea de a întări latura practică în studierea limbilor, cerință dictată de lărgirea raporturilor culturale și a schimbului de informare tehnico-științifică pe plan internațional, de colaborare multilaterală dintre țări.

Însușirea practică a unei limbi străine este un proces de durată, permanent, proces care se desfășoară în decursul întregii perioade de studiu în școală. În tot acest timp elevii își acumulează cunoștințe — material lexical și gramatical — din diferite izvoare: vorbirea profesorului, texte din manual, articole din ziarele și revistele străine etc., cunoștințe care stau la baza formării priceperilor și deprinderilor de exprimare în limba străină respectivă.

Textele de lectură din manuale sînt izvorul principal pentru lărgirea vocabularului elevilor. Citirea contribuie la dezvoltarea vorbirii închegate, iar mai tîrziu ea va deveni izvorul principal de îmbogățire independentă a vorbirii, căci elevii vor citi singuri texte în limba străină.

Ca să învățăm pe elevi să citească conștient un text, este necesar să știm cum se formează priceperile și deprinderile corespunzătoare. La fel și în ceea ce privește vorbirea orală. Dar nu este mai puțin important, de altfel, să știm și care este legătura și influența reciprocă a diferitelor priceperi și deprinderi în procesul studierii unei limbi străine, mai ales a unei limbi atît de deosebite de limba maternă a elevilor (ca aspect gramatical și lexical) ca limba rusă și să stabilim astfel ce ajutor poate da fiecare grupă de priceperi și deprinderi pentru dezvoltarea celorlalte. Stabilirea acestei legături și a influenței reciproce este una din cele mai actuale probleme ale metodicii contemporane a studierii limbilor străine, bazate pe psihologie pedagogică și pe fiziologie.

După cum se știe, vorbirea și citirea au multe puncte comune și, întîi de toate, folosesc material lexical comun, pe baza căruia se dezvoltă amîndouă aceste deprinderi. În clasele V—VIII materialul de citire coincide în întregime cu materialul de vorbire. În clasele mari citirea se face pe un material lexical mai larg decît vorbirea (avem în vedere fragmentele din opere literare, care conțin multe arhaisme, istorisme, regionalisme etc., cuvinte ce nu intră în vocabularul activ al elevilor).

Exprimarea orală, ca și citirea, este o pricepere complexă. La baza ei stau o serie de priceperi și deprinderi mai elementare, multe din ele comune pentru amîndouă felurile de comunicare în limba străină, orală și scrisă.

Priceperea de a înțelege vorbirea în limba străină după auz include și priceperea de a împărți propozițiile în părțile lor componente și de a stabili legăturile dintre ele, de a deosebi cuvintele și de a-și reaminti sensul acestora, de a înțelege elementele noi după context. Toate aceste priceperi sînt necesare și pentru înțelegerea celor citite, cu diferența că aici această analiză se realizează mai ușor, pe bază vizuală[1].

Multe trăsături comune există, mai ales, între vorbirea orală și citirea sintetică. Vorbirea orală, ca și citirea sintetică, se bazează, în general, pe un material cunoscut, cu foarte puține elemente noi, cu scopul de a-l folosi practic. Dacă în cadrul citirii analitice, procesul de înțelegere a diferitelor expresii sau fraze mai grele din text se realizează cu ajutorul analizei și traducerii, în cazul citirii sintetice se desfășoară direct, fără traducere în limba maternă. Înțelegerea elementelor noi, puține de altfel, se face în ambele cazuri prin deducere din context, fără dicționar.

Citirea sintetică fixează încă o dată în memoria elevilor materialul necesar vorbirii orale, influențînd astfel dezvoltarea priceperii de a vorbi în limba respectivă. Pentru a verifica înțelegerea textului citit sau auzit se poate organiza o conversație pe baza textului. În procesul citirii sintetice se dezvoltă și priceperea de a gîndi în limba străină, necesară priceperii de a vorbi.

Acordînd însă prea mare importanță citirii sintetice, putem cădea în cealaltă extremă. Numai citirea nu poate asigura dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de a vorbi. Pentru aceasta este nevoie de multe exerciții atît de ascultare și de înțelegere după auz a unui text, cît și, mai ales, de exerciții de exprimare în limba străină a ideilor și gîndurilor proprii. Citirea este doar un exercițiu care, pe lîngă scopul său principal — dezvoltarea deprinderii de citire curentă și conștientă — ne folosește și pentru dezvoltarea priceperilor necesare vorbirii orale.

Cele expuse mai sus nu trebuie înțelese în sensul că în predarea unei limbi străine în școală se pot delimita două etape: întîi să-i învățăm pe elevi numai să citească și apoi doar să vorbească. Există și o legătură inversă: elevii își însușesc un material lexical întîi în conversație și apoi îl fixează prin citirea textului.

Rezultate pozitive se pot obține doar prin dezvoltarea paralelă a ambelor priceperi, ordinea exercițiilor de citire sau de vorbire fiind determinată de sarcina didactică a fiecărei lecții sau etape a lecției.

Se ridică încă problema cum să îmbinăm citirea analitică și sintetică cu dezvoltarea priceperii și deprinderii de a vorbi.

Procesul de formare a priceperii de a vorbi este foarte complex prin faptul că elevii trebuie, în primul rînd, să-și însușească un anumit volum de unități lexicale, forme și construcții gramaticale și să-și formeze deprinderea de a întrebuința corect acest material; în al doilea rînd, trebuie să combine aceste elemente, concentrîndu-și atenția și memoria asupra clarității și preciziunii exprimării conținutului ideii sale.

Din punct de vedere psihologic, vorbirea orală cuprinde două procese:

[1] K. A. Artiomov, *Nekotoriie voprosi psihologhii reci v sveazi s obuceniem ustnoi reci na inostrannom iazike*, „Inostranniie iazîki v școle", nr. 5/1960.

a) ascultarea și înțelegerea vorbirii unei alte persoane și b) exprimarea proprie, care poate fi reproductivă și productivă. Ascultarea trebuie întotdeauna să preceadă exprimării proprii, deoarece în caz contrar în fața elevilor vor sta sarcini greu de rezolvat. Exprimarea orală este un proces de vorbire exterioară, căruia, din punct de vedere psihologic, îi precede întotdeauna vorbirea interioară, strîns unită cu gîndirea și pentru dezvoltarea căreia este nevoie nu atît de exprimare, cît de ascultare. In timpul exprimării orale este necesar întotdeauna un control auditiv, iar pentru aceasta este nevoie de prezența în psihicul omului a reprezentărilor auditive verbale (a cuvintelor), strîns legate de reprezentări articulatoro-motrice. Deci, pentru a te putea exprima într-o limbă străină este necesară cunoașterea sensului cuvintelor, a formelor lor gramaticale, unită cu priceperea de a le combina în diferite propoziții.

Ținînd cont de faptul că omul folosește limba nu atît pentru exprimarea unor idei deja cunoscute, cît pentru exprimarea gîndurilor sale noi, trebuie să urmărim ca elevii să învețe să-și exprime gîndurile proprii în limba străină pe care o studiază, adică să le formăm deprinderea vorbirii productive fără intermediul limbii materne.[2]

Pentru atingerea acestui scop am adoptat în cadrul lecțiilor experimentale ținute la clasa a V-a, apoi la a VI-a, timp de doi ani școlari, următorul sistem de muncă asupra unei *lecții* din manual:

etapa I — explicarea de către profesor și însușirea de către elevi a materialului nou (fonetic, lexical și gramatical), necesar înțelegerii noului text;

etapa II — efectuarea de exerciții (în colectiv și individual, oral și în scris) pentru formarea priceperii de a folosi practic acest material în vorbire;

etapa III — citirea textului individual și în cor și analiza acestuia (dacă este nevoie);

etapa IV — exerciții creatoare pe baza textului citit și a materialului suplimentar.

Ceea ce deosebește sistemul nostru de muncă față de structura obișnuită a lecțiilor, recomandată și de „Îndrumătorul pentru folosirea manualului de limba rusă de clasa a VI-a" din 1963, este introducerea și fixarea materialului gramatical înainte de a se citi textul (etapa I), citirea de către toți elevii o dată (în cor) a textului din manual (etapa III) și folosirea pe scară largă a materialului suplimentar — mici povestiri, dialoguri, glume — în scopul dezvoltării la elevi a priceperii de a înțelege după auz (etapa IV).

Dacă pentru parcurgerea materialului unei lecții din manual programa prevede două sau trei ore (clasa a VI-a), de multe ori am efectuat în ora I doar primele două activități (explicarea materialului nou și exerciții practice), iar citirea textului și exercițiile creatoare în ora următoare. Ni s-a părut mai logică o asemenea repartizare a materialului, deoarece — cunoscînd anterior fenomenul gramatical — citirea textului în care se întîlnește forma gramaticală respectivă devine conștientă și elevii pot folosi imediat cunoștințele noi în vorbirea lor. Pe de altă parte, se economisește timp din ora a doua, timp care ar fi fost necesar pentru reîmprospătarea în memoria elevilor a formei gramaticale respective.

Lucrînd în felul acesta timp de doi ani, cu aceiași elevi, am reușit ca în ora întîi elevii să-și însușească încă din clasă întregul material nou prevăzut în

---

[2] Vezi B. V. Beleaev, *Ocerki po psihologhii obucenia inostrannîm iazîkam* (posobie dlea ucitelei inostrannîh iazîkov i studentov iazîkovîh pedvuzov), Moskva, 1959, p. 24, 105.

manual și să poată opera liber atît cu cuvinte, cît și cu forme gramaticale noi.

Procesul de explicare — percepere — însușire a cuvintelor și a fenomenelor de limbă s-a desfășurat folosindu-se metodele și procedeele cunoscute:

— cuvintele și expresiile tip se introduc prin *conversație* sau prin *povestirea* profesorului, elevii înțelegînd sensul acestora pe calea intuiției (arătîndu-li-se obiectele sau imaginile obiectelor respective, gesturile, prin deducere după context), a explicației, sau a traducerii în limba maternă;

— formele gramaticale sînt însușite întîi ca niște unități lexicale, apoi se generalizează, se formulează regula, se fac exerciții pentru întrebuințarea acestora în vorbire.

Să concretizăm aceasta pe materialul lecției nr. 6 din manualul pentru clasa a VI-a (ediția 1962, p. 27—31) „Săptămîna mea", pentru care programa prevedea 2 ore.

Ora întîi a fost o lecție combinată cu tema *Cazul genitiv cu prepozițiile* из, от, около, ; *denumirea zilelor săptămînii.*

Scopul lecției a fost îmbogățirea vocabularului elevilor și dezvoltarea priceperii de a folosi corect unele prepoziții cu cazul genitiv, pe baza materialului lexical legat din punct de vedere tematic de viața elevilor.

Desfășurarea lecției: s-a început direct cu *verificarea frontală* a gradului în care și-au însușit elevii întrebuințarea cazului genitiv (materialul lecțiilor anterioare). S-a folosit metoda conversației pe tema *Clasa:*

P — Какой у нас сейчас урок?
E — У нас сейчас *урок русского языка.*
P — Какие у вас еще сегодня уроки?
E — У нас есть сегодня еще урок *румынского языка, географии, математики* и *музыки.*
P — Что висит на стене у вас в классе?
E — У нас в классе на стене висят портреты и лозунги.
P — Переведите дозунги!
E — Да здравстсвует Румынская Народная Республика!
Да здравствует Румынская рабочая партия!
P — Вы все пионеры. Какой пионерский лозунг?
E — Пионерский лозунг: „К борьбе за дело Румынской рабочей партии будь готов!"

(Lozinca pionierilor a fost repetată în cor).

P — Чей этот галстук?
E — Этот галстук *пионера, ученика, мальчика, Ионела.*

(Fiecare substantiv a fost adăugat de alt elev, care a pronunțat întreaga propoziție).

P — Чья книга?
E — Книга *пионерки, ученицы, девочки, Марии, Елены.*
P — Чье перо?
E — Это перо *ученика, мальчика, девочки...*
P — Чьи книги?
E — Книги *пионера, девочки.*
P — La ce întrebări răspunde în limba rusă cazul genitiv?
E — Cazul genitiv în limba rusă răspunde la întrebările:
кого? чего? чей? чья? чьё? чьи?

In această parte a lecției au răspuns la cîte o întrebare 17 elevi, iar lozinca pionierilor a fost spusă de toată clasa.

A urmat *explicarea și fixarea cuvintelor noi,* folosindu-se de asemenea, metoda conversației. Fiecare cuvînt nou era pronunțat de către profesor în propoziție, elevii îi înțelegeau sensul, deducîndu-l din context, apoi îl traduceau și-l pronunțau în propoziție-răspuns la întrebarea profesorului. După aceasta, ei și le-au notat în caiet împreună cu traducerea în limba maternă.

Profesorul a scris cuvintele noi în coloană, în partea stîngă a tablei.

P — Дети, какой сегодня день? Сегодня *вторник*

E — Сегодня вторник.

P — Сегодня вторник, а какой день был вчера? Вчера был *понедельник*.

E — Вчера был понедельник.

P — А какой день завтра? Завтра *среда*,

E — Завтра среда

P — Понедельник, вторник, среда—дни *недели*. Повтори эти дни недели (cîte un elev, apoi în cor).

Profesorul a scris denumirile zilelor săptămînii, atrăgînd atenţia elevilor asupra ortografiei cuvintelor.

P — Дети, вот письмо (arătînd un plic cu o scrisoare).
Что это?

E — Это письмо.

P — Это письмо *получила* девочка.

(Elevii au dedus sensul cuvîntului получила, au tradus propoziţia şi au conjugat la trecut verbul получить.)

P — Письмо получила *моя* девочка (arătînd prin gest). Pronumele a fost tradus de către elevi.

P — Чья эта книга, резинка, тетрадь, сумка, ручка, бумага? etc.

(Elevii au răspuns pe rînd, întrebuinţînd pronumele моя).

11 elevi au formulat răspunsuri şi toţi, în cor, au denumit zilele săptămînii.

In continuare, *a fost introdus şi materialul de gramatică:*

P — Моя девочка получила письмо *от* бабушки. (Copiii au tradus propoziţia).

P — *От кого* получила ты письмо? (S-a accentuat asupra prepoziţiei).

E — Я получила письмо от бабушки, от мамы, от сестры, от пионера, от ученика и т. д. (7 răspunsuri).

P — Смотрите! Я *беру* письмо, я *беру* пенал, я *беру* книгу.
(S-a dat infinitivul verbului брать, notîndu-se pe tablă împreună cu pers. I şi a II-a sing. timpul prezent).

P — Что я делаю? (luînd un caiet).

E — Вы берёте тетрадь.

P — Я беру тетрадь *из* сумки, Я беру карандаш *из* пенала.

E — (rînd pe rînd execută dispoziţiile profesorului, însoţindu-şi gesturile cu propoziţiile):
Я беру книгу, тетрадь *из* сумки, ручку, карандаш *из* пенала и т.д.

P — *Откуда* он берёт карандаш?

E — Он берёт карандаш из пенала, книгу из сумки и т. п.

P — Ученик Н. сидит *около* окна,
Я стою *около* стола.
Письмо лежит *около* сумки. *Где* лежит письмо? *Около* сумки.

(Copiii au tradus prepoziţia около, deducînd-o din context). La întrebarea profesorului în ce caz sînt substantivele около *сумки*, около *стола*, около *окна*, apoi из *сумки* şi от *бабушки*, elevii au precizat că toate aceste substantive au terminaţia cazului genitiv şi au arătat prepoziţiile care le preced. Apoi, profesorul le-a propus elevilor să deschidă manualele şi să citească propoziţiile care însoţesc ilustraţiile de pe pag. 28—29. Prin analiza acestor propoziţii s-au fixat sensul prepoziţiilor şi întrebările la care răspunde cazul genitiv cu prepoziţiile date.

In continuare, s-au efectuat oral exerciţiile III şi IV din manual: elevii au construit propoziţii după modele date, au pus substantivele din paranteze la cazul genitiv şi au formulat întrebările (16 elevi cîte o propoziţie).

Apoi, elevii, lucrînd individual, au alcătuit în scris propoziţii pe baza desenelor prinse pe tablă, folosind genitivul cu prepoziţiile învăţate (desenele reprezentau un pom lîngă o casă, un elev primind o carte de la profesor şi un pionier scoţînd din dulap o carte). S-a verificat exactitatea temei.

Făcînd un bilanţ al activităţii elevilor la lecţie, am constatat că 25 elevi (din totalul de 28, deci peste 90%) au

răspuns la cîte două întrebări, folosind materialul nou, iar restul de trei elevi au răspuns la cîte trei întrebări. Toți elevii au repetat lozinca pionierilor și zilele săptămînii, și-au notat în caiete cuvintele, au efectuat independent un exercițiu. La tema scrisă numai doi elevi au greșit prepoziția și trei elevi terminația cazului genitiv. Materialul nou a fost însușit de majoritatea elevilor din clasă.

Ora a doua a fost o lecție de fixare, cu scopul de a forma la elevi priceperi și deprinderi de a citi rușește, de a formula întrebări și de a răspunde la ele.

La începutul lecției, elevii au spus ce zi este, au denumit zilele săptămînii (3 elevi individual, apoi toată clasa). S-a anunțat apoi tema lecției și s-a trecut la citirea textului, folosindu-se, de data aceasta, citirea sintetică, deoarece elevii nu mai aveau nevoie de nici o explicație. Ei au înțeles textul și l-au tradus corect (2 elevi au tradus *я хочу читать* prin *eu voi citi*, 3 elevi: *я отвечаю на это письмо* prin *eu răspund la această scrisoare*). Traducerea a fost dată ca muncă independentă în scris cu scopul de a controla gradul de înțelegere a textului. Ea a lipsit din celelalte lecții cu structură asemănătoare, fiind înlocuită cu o traducere selectivă orală.

Au urmat apoi formularea de către elevi a întrebărilor referitoare la text și răspunsurile la ele (14 întrebări și 14 răspunsuri), de ex.:

— Где ты был утром ?
— Что ты делал потом дома ?
— Где ты готовил потом уроки ?
— Где твои книги ?
— Что ты берёшь из шкафа ?
— Откуда берёшь ты книгу ?

După fixarea cuvintelor și a formelor în genitiv cu prepoziții prin întrebări și răspunsuri au fost însușite și expresiile: *в понедельник, во вторник, в среду*, pe bază de conversație între profesor și clasă:

P — Какие у вас уроки в среду?
E — В среду у нас урок истории, математики, русского языка и музыки.
P — Где вы были во вторник ?
E — Во вторник я был в школе.
E — Во вторник я была в библиотеке.

(3 întrebări, 10 răspunsuri).

În continuare, pentru dezvoltarea vorbirii închegate, copiii au întocmit o povestire, pe baza unui tablou ce înfățișa un grup de școlari într-o bibliotecă, folosind prepozițiile învățate cu cazul genitiv (9 elevi). Iată, de exemplu, povestirea elevului N.M.:

„Это наша школьная библиотека. В шкафу книги. Здесь есть румынские и русские книги и журналы. Около шкафа стоит библиотекарь. Он берёт книгу из шкафа. Ученик берёт книгу от библиотекаря и идёт домой".

Ca temă pentru acasă, elevii au primit să răspundă în scris la întrebările din manual referitoare la textul citit, înlocuind persoana întîi cu persoana a treia.

Și la această lecție au fost antrenați toți elevii din clasă să participe activ, urmărindu-se ca fiecare din ei să citească (cu glas tare și în gînd), să se gîndească și să formuleze cîte 2—3 propoziții în limba rusă, fie sub formă de întrebare, fie sub formă de răspuns, iar tabloul de la sfîrșitul lecției le-a dat posibilitate elevilor să-și valorifice cunoștințele într-un text închegat, legat de viața lor.

Pentru a verifica gradul de însușire de către elevi a cunoștințelor în ceea ce privește volumul și trăinicia lor, am organizat lunar lucrări scrise. De exemplu, după ce elevii au învățat și cazul dativ cu și fără prepoziții, li s-a dat ca lucrare de control să alcătuiască cîte o propoziție cu fiecare din prepozițiile următoare: **из, около, по, у, к, от, с,**

в, на (prepoziţiile au fost scrise pe tablă, fără să se precizeze însă cazul cu care se întrebuinţează). Pentru efectuarea lucrării li s-au dat elevilor 25 minute. Rezultatele lucrării de control sînt sintetizate în tabelele de mai jos:

Tabelul nr. 1

Clasele experimentale — 3 clase a VI-a — 86 de elevi.

Nr. elevilor	Nr. propoziţiilor scrise de elevi	Prepoziţii greşite		Cazuri greşite		Sensuri greşite	
		Nr. elevilor	Nr. cuvintelor	Nr. elevilor	Nr. cuvintelor	Nr. elevilor	Nr. cuvintelor
60	9 (toate)	7	1	6	2	2	1
17	6	1	2	3	3	—	—
9	5	—	—	2	2	—	—

Tabelul nr. 2

Clasele de control — 2 clase a VI-a — 58 de elevi

Nr. elevilor	Nr. propoziţiilor scrise de elevi	Prepoziţii greşite		Cazuri greşite		Sensuri greşite	
		Nr. elevilor	Nr. cuvintelor	Nr. elevilor	Nr. cuvintelor	Nr. elevilor	Nr. cuvintelor
19	9 (toate)	12	1	5	1	4	2
5	8	3	3	11	11	—	—
9	7	1	4	4	5	—	—
7	6	—	—	2	3	—	—
18	5	3	5	4	7	—	—

Rezultatele cifrice asemănătoare ale tuturor lucrărilor de control periodice ne îndreptăţesc să conchidem că o astfel de eşalonare a materialului contribuie la o însuşire mai temeinică a lexicului şi a gramaticii, de către elevi, la formarea deprinderii acestora de a se exprima oral în limba rusă.

In afară de aceasta, s-a îmbunătăţit simţitor citirea elevilor, iar în ceea ce priveşte pronunţarea s-au redus pauzele dintre cuvinte şi greşelile de accent, chiar şi în citirea elevilor cu rezultate mai slabe la învăţătură. Cunoscînd materialul lexical şi gramatical din clasă, împinşi de curiozitatea specifică vîrstei de a afla despre ce este vorba în text, majoritatea elevilor îşi încercau acasă forţele citind singuri textul, fără să-l fi avut ca temă, şi simţeau satisfacţia că-l înţeleg. In felul acesta s-a ridicat vădit interesul copiilor pentru lectura în limba rusă.

Ar fi fost bine ca în manual să fie mai multe texte scurte cu conţinut diferit, dar cu acelaşi material lexical[3], care să contribuie mai eficient la formarea priceperii de vorbire în limba străină, elevii fiind obligaţi să-şi concentreze atenţia asupra conţinutului de fiecare dată nou pentru ei. Acest neajuns al manualelor

[3] Vezi B. V. Beleaev, *Ocerki po psihologhii obucenia inostrannim iazikam*, Moskva, 1959, p. 98, 106 şi E. K. Voronina, K. I. Litkens, *Recevaia praktika na urokah inostrannogo iazika*, „Inostranniie iazîki v şkole", nr. 5/1962, p. 13, 15.

noastre am încercat să-l eliminăm prin folosirea altor mijloace, ca citirea selectivă a textului, citirea diferitelor exerciții din manual ce reprezintă un text închegat, în care se cere să se efectueze și o temă de gramatică, de exemplu, să se formuleze întrebări pentru diferite părți de cuvînt (exercițiul IV, p. 9), să se înlocuiască timpul verbelor (exercițiile: II, p. 17; V, p. 21; IV, p. 56), să se pună substantivele din paranteze în cazul în care trebuie (exercițiile III și IV, p. 46) etc.

Pentru multe lecții am alcătuit alte texte, bazate pe materialul a două-trei lecții anterioare cuprinse în aceeași temă și cu un conținut mai apropiat de viața elevilor. Textele se scriau de către elevi în caiete după tablă ori după dictare sau, uneori, erau citite de cîte un elev în fața clasei și traduse imediat de către alții. Astfel, pentru lecția a XII-a *Prînzul* (manualul pentru clasa a VI-a, p. 58), a fost alcătuit următorul text suplimentar:

За обедом

„Сегодная у нас последний урок — это урок русского языка. Я спешу домой, потому что моя мать больна, и я буду помогать бабушке. Я накрываю на стол. Во белая скатерть. На скартерти тарелки, ложки, вилки, ножи, стаканы, соль. Потом я режу ножом хлеб. Когда стол накрыт, я приглашаю всю семью к столу. Сегодня у нас очень хороший обед: суп, жаркое и компот. Бабушка сказала, что завтра она приготовит борщ, котлеты и торт. Завтра воскресенье".

Asemenea texte sînt foarte folositoare pentru dezvoltarea la elevi a deprinderii de a înțelege după auz un text în limba rusă. În acest scop, am folosit, aproape la toate lecțiile, texte suplimentare citite sau povestite de către profesor.

Dar textul, fie cel din manual, fie cel suplimentar, nu este un scop în sine, ci doar un mijloc pentru lărgirea vocabularului activ al elevilor, pentru dezvoltarea vorbirii lor în limba rusă. De aceea, munca asupra textului nu se termină o dată cu citirea lui. Accentul în munca noastră trebuie să cadă asupra formării la elevi a priceperii și deprinderii de a opera liber, într-o oarecare măsură automat, cu materialul însușit pe baza textului. În acest scop, se efectuează exerciții variate cu caracter creator, care duc la formarea complexului de priceperi și deprinderi ce stau la baza vorbirii orale într-o limbă străină.

Una dintre metodele de înaltă eficacitate în dezvoltarea vorbirii este *conversația*. Forma de dialog îi apropie pe elevi de o conversație reală și contribuie în același timp nu numai la dezvoltarea exprimării elevilor, ci și la formarea priceperii de a asculta și de a înțelege pe interlocutor.

Prima etapă a conversației se va desfășura sub formă de *întrebări și răspunsuri*. După citirea textului, profesorul adresează întregii clase întrebări în legătură cu conținutul textului. Dar să răspunzi la o întrebare pusă e mult mai ușor, decît să formulezi singur întrebarea. Este însă foarte necesar ca elevii noștri să-și formeze și această deprindere: de a formula corect și repede întrebările.

Pentru formarea acestei priceperi — de „a întreba" — e bine să exersăm elevii încă din clasa a V-a în formularea întrebărilor, aproape pentru fiecare cuvînt dintr-o propoziție (în limitele cunoștințelor gramaticale), apoi la o propoziție întreagă, scoțîndu-se în evidență cuvîntul pe care cade accentul logic. În clasa a VII-a și mai tîrziu elevii vor pune întrebări mai generale, referitoare la un

alineat sau chiar la un paragraf, de exemplu :

I. В цехе мы видим новые румынские машины. Ион показывает нам свой станок. (Мы идём на завод, clasa a V-a, p. 135).

— Что мы видим в цехе ?

— В цехе мы видим *новые румынские машины*.

— Где мы видим новые румынские машины ?

— Мы видим новые румынские машины *в цехе*.

— *Кто* показывает нам свой станок ?

— *Ион* показывает нам свой станок,

— *Что* делает Ион ?

— Ион *показывает* нам.

— II Вчера я получила письмо из Ленинграда от пионера Володи Иванова. Сегодня я отвечаю на это письмо. Я пишу о нашем городе. (*Моя неделя*, I, clasa a VI-a, p. 27).

— *Что делает* сегодня мальчик ?

— Мальчик *отвечает на письмо пионера из Ленинграда, Володи Иванова*

— О чём он пишет в письме ?

— В письме он пишет *о городе, где он живёт*.

Priceperea de a pune întrebări și a răspunde la ele presupune nu numai o formulare corectă din punct de vedere gramatical, ci și o intonație corespunzătoare, aceasta constituind și un indiciu al înțelegerii unui text citit sau auzit. De la început, trebuie să-i obișnuim pe elevi să pună corect accentul logic în propoziție în timpul citirii și vorbirii, astfel ca aceasta să fie clară pentru toți cei care o ascultă.

A doua etapă a conversației este reprezentată prin dialoguri între elevi pe baza textului din manual sau a celui suplimentar, după tablou sau reprezentînd o convorbire într-o anumită împrejurare (conversații situative).

In legătură cu dialogul, se pot efectua următoarele activități :

a — citirea expresivă pe roluri ;

b — completarea dialogului dat ;

c — alcătuirea unui dialog cu un conținut analog ;

d — învățarea pe de rost a dialogului.

Exprimarea elevilor în forma dialogată, deprinderea lor de a conversa în limba rusă, trebuie să stea la baza muncii noastre, chiar cu elevii de clasa a V-a. Multe din textele din manual, destinate lecturii la această clasă, sînt însoțite de întrebări-răspunsuri. Se mai pot folosi în acest scop chiar întrebările de la exerciții : un elev citește întrebarea, un altul dă răspunsul.

La clasa a VI-a însă am procedat la alcătuirea dialogurilor cu copiii (colectiv, în clasă, profesorul intervenind cu întrebări suplimentare pentru a menține firul logic al dialogului), care apoi erau învățate și reproduse de cîte doi elevi în fața clasei. Aceste dialoguri trebuie să fie cît mai apropiate de o conversație reală.

Astfel, după ascultarea textului suplimentar *Обед* a fost alcătuit următorul dialog între fetiță și bunică :

— Здравствуй, бабушка.

— Здравствуй, Аурика ! Какие оценки получила ты сегодня ?

— Я получила девять по истории и десять по румынскому языку.

— Очень хорошо. Сейчас будем обедать. Обед готов. Можешь накрывать на стол.

— Какой сегодня обед ?

— Сегодня у нас суп, жаркое и компот.

— А завтра, что будет ?
— Завстра воскресенье. Будет борш, котлеты и торт.
— Какой хороший обед. Я очень люблю котлеты.
— Ты уже накрыла на стол ?
— Да, стол накыт. Пожалуйте все к столу.
— Приятного аппетита !

Adeseori, am folosit diferite situaţii din clasă pentru ca elevii să poată utiliza materialul însuşit în practica vorbirii (lecţia de muzică, discuţiile dintre elevi în recreaţie, vizionarea unui film, prezentarea clasei, a şcolii, a oraşului unui oaspete etc.). De exemplu :

— Какой это класс ?
— Это VI-ой класс.
— Какой большой и светлый наш класс !
— Да. У нас в классе три окна.
— Сколько учеников у вас в классе ?
— У нас 30 учеников.
— А сколько пионеров ?
— Мы все пионеры.
— Как у вас чисто и хорошо в классе !
— Мы все любим чистоту и порядок.

In majoritatea cazurilor, perechile care „discută" schimbă textul unor întrebări sau răspunsuri, întrebuinţînd alte cuvinte sau expresii, ceea ce le dă o satisfacţie deosebită.

Conversaţia se încheie cu *povestirea liberă* a elevilor pe o temă dată, sau după un tablou adus de profesor în acest scop, care să includă fapte şi date reale din viaţa lor.

Utilizînd conversaţia şi povestirea elevilor pe bază de tablou, după citirea unui text, chiar de la primele lecţii din perioada predării alfabetului, am ajuns foarte curînd ca elevii să poată compune o scurtă povestire închegată după tablou.

După 15 lecţii de limba rusă, elevii clasei a V-a au scris în clasă o compunere după tabloul tematic *Pe lotul şcolar*, după ce s-au pus întrebări şi s-a povestit oral. Iată conversaţia pe bază de tablou şi cîteva din lucrările elevilor :

P — Что мы видим на картине ?
E — Огород. Школьный огород.
P — Кто на огороде ?
E — На огороде дети, ученики и пионеры.
P — Что они делалют ?
E — Они работают.
P — Кто ещё на огороде ?
E — На огороде ещё учительница.
P — Что она делает ?
E — Она тоже работает.
P — Что у пионера ?
E — У пионер лопата.
P — Что он делает ? Он *копает*.
E — Он копает.
P — У вас есть школьный огород ?
E — Да, у нас есть школьный огород.

Elevul P.A. a scris :

Школьный огород

„Это школа. Ученики идут на огород. В огороде пионеры и учительница. Нику и Влад работают, Санда помогает. У Нику лопата. И у нас школьный огород. Там мы все работаем".

Eleva R. A. a reprodus foarte corect toate expresiile tip :

Наш огород

Вот наша школа. Тут школьный огород. Мы работаем на огороде. У пионера лопата. Он копает. И учитель на огороде. Он смотрит, как пиоперы и ученики работают. И я сегодня работаю на огороде. Тут работают все дети."

Rezultatele experimentului nostru, bazat pe cercetările anterioare ale unor psihologi şi metodicieni [4] preocupaţi de pro-

[4] V. A. Artiomov, *Nekotoriie voprosi psihologhii reci v sveazi s obuceniem ustnoi reci na inostrannom iazike*, „Ino-

blema însuşirii practice de către elevi a limbilor străine, vin în sprijinul concluziilor acestora şi ne permit să sintetizăm cîteva *procedee metodice*, care pot înlesni învăţarea limbilor străine în şcoală:

1. Întrucît priceperea de a citi se formează prin exersarea elevilor în citire, socotim ca un procedeu bun îmbinarea citirii pregătite cu cea nepregătită a diferitelor texte care conţin material lexical şi gramatical de aceeaşi greutate, deci îmbinarea citirii analitice cu cea sintetică, precum şi alternarea citirii individuale cu cea în cor, a citirii cu glas tare cu cea în gînd.

2. Folosirea la fiecare lecţie a unora şi aceloraşi texte, tablouri, fraze, aplicarea aceloraşi procedee şi efectuarea aceloraşi tipuri de exerciţii slăbeşte interesul elevilor faţă de obiectul respectiv. Dimpotrivă, schimbarea procedeelor, varietatea exerciţiilor, demonstrarea unor tablouri noi, citirea altor texte, ascultarea şi înţelegerea frazelor noi (cu aceleaşi cuvinte) toate acestea influenţează pozitiv asupra elevilor, le ridică interesul şi-l activizează la lecţie.

3. Materialul nou, atît cel lexical, cît şi cel gramatical, să fie explicat şi chiar automatizat în ceea ce priveşte folosirea lui în vorbirea elevilor, înaintea citirii textului (mai ales în clasele V—VII). În felul acesta, înţelegerea lui nu va prezenta nici o greutate pentru elevi şi-i va stimula în lectura în afară de clasă.

4. Avînd în vedere că citirea textelor din manual nu este un scop în sine, ci doar un mijloc pentru îmbogăţirea vocabularului elevilor şi pentru dezvoltarea exprimării lor în limba străină studiată, munca asupra unui text nu trebuie în nici un caz să se încheie cu răspunsuri la întrebări în legătură cu conţinutul textului sau chiar cu povestirea (rezumatul) acestuia. Acestea vor constitui doar exerciţii pregătitoare pentru povestirea liberă a elevilor pe aceeaşi temă sau pe o temă apropiată, dar cu conţinut real din viaţa lor.

5. O mare atenţie, în procesul de predare a unei limbi străine, să se acorde conversaţiei dintre elevi sub formă de *dialog* referitoare la viaţa elevilor şi a celor din jur. Prin dialog, elevii îşi însuşesc modele lexicale tip, necesare pentru o conversaţie naturală; dialogul introduce în lecţie elemente de joc, concentrînd atenţia elevilor şi contribuie, în mare măsură, la crearea posibilităţii de desfăşurare a lecţiilor în întregime în limba străină respectivă.

A. FELEA şi C. FOGARASI
lectori
Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj

---

strannîie iazîki v şkole", nr. 5/1960; B. V. Beleaev, *Ocerki po psihologhii obucenia inostrannim iazikam*, Moskva, 1959; B. V. Beleaev, *Psihologhiceskaia harakteristika ustnoi reci na inostrannom iazike*, „Inostrannîie iazîki v şkole", nr. 1/1959; L. Dudnikov, *Îndrumător pentru folosirea manualului de limba rusă de ciasa a VI-a*, E.D.P., Bucureşti, 1963; N. I. Ghez, G. A. Steghenman, *Teksti i uprajnenia dlea razvitia ustnoi reci v V-VII klassah*, „Inostrannîie iazîki v şkole", nr. 1/1961; P. Hagboldt, *Language learning*, Chicago, Illinois, 1935 (traducerea rusă, Moscova, 1963); B. A. Lapidus, *Kombinirovanniie uprajnenia pri obucenii ustnoi reci*, „Inostrannîie iazîki v şkole", nr. 2/1961; E. Novicicov, *Exerciţii pentru formarea deprinderilor de exprimare orală la lecţiile de limba rusă în clasele VIII—IX*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1961; V. Pavelcu, *Psihologie pedagogică*, studii, E.D.P., Bucureşti, 1962 (p. 49—85); C. Pufan, *Cu privire la legile psihologice de asociaţie între cuvintele limbii ruse şi române ce acţionează la elevii şcolii elementare româneşti*, „Revista de psihologie", an. II, nr. 1—2/1956; I. V. Sentemberg, *Razvitie recevih umenii i navikov v V—VII klassah* „Inostrannîie iazîki v şkole", nr. 5/1961.

RECAPITULAREA MATERIEI ÎN PROCESUL PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE
(limba germană și limba engleză)

Repetarea constituie elementul esențial în procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor. Dacă această afirmație este valabilă pentru orice disciplină, ea este cu atît mai valabilă în cadrul predării limbilor străine.

Lecțiile de limbă străină au un caracter specific față de lecțiile la alte discipline. Acest specific constă în dobîndirea de către elevi a deprinderii de a folosi în mod activ cunoștințele însușite, în dezvoltarea la elevi a simțului limbii studiate. Simțul limbii însemnează înțelegerea și folosirea unui ritm corespunzător, a unei intonații proprii limbii respective, înțelegerea unor propoziții fără necesitatea de a analiza fiecare cuvînt în parte și de a-l traduce. Mai însemnează de asemenea capacitatea de a ne exprima cu ușurință oral și în scris în limba respectivă. Realizarea acestei sarcini necesită muncă îndelungată, exersarea sistematică în fiecare oră, revenirea permanentă asupra materialului parcurs. Fără repetare nu putem vorbi de cunoștințe temeinice, ori fără cunoștințe temeinice nu se pot forma deprinderi. Repetarea este deci o parte constitutivă a fiecărei lecții de limbă străină, care contribuie la consolidarea cunoștințelor, la asigurarea preciziei și a duratei lor de păstrare, la formarea și perfecționarea priceperilor și deprinderilor.

Este un fapt cunoscut că problema cea mai complexă în predarea limbilor străine este formarea și dezvoltarea deprinderii de a folosi în mod activ cunoștințele dobîndite. Ignorarea acestui fapt duce la situația frecvent întîlnită în unele școli și anume aceea că elevii cunosc reguli gramaticale, au un bagaj suficient de cunoștințe lexicale, dar nu sînt în stare să alcătuiască o propoziție în mod independent sau să înțeleagă un text cît de simplu bazat pe cunoștințele însușite însă avînd un conținut nou și o formă nouă. De aceea, se impune revenirea permanentă la cunoștințele dobîndite anterior pentru ca, reîmprospătîndu-le mereu, elevii să le poată folosi cu ușurință.

Fiecare lecție de limbă străină poate și trebuie să ofere posibilități de repetare.

În cadrul lecțiilor combinate se repetă materia ce se leagă organic de predarea noilor cunoștințe. Astfel, se va reveni la materialul lexical parcurs în lecțiile și chiar în clasele anterioare ce se leagă de conținutul lecției noi. Reîmprospătîndu-l și folosindu-l în context diferit de cel însușit anterior, elevii vor reuși să utilizeze acest material în mod activ și vor avea satisfacția că știu să vorbească în limba străină. În același fel se procedează și cu cunoștințele de gramatică. Structurile gramaticale tip însușite în lecțiile anterioare vor servi ca punct de sprijin în formarea de propoziții corecte cu aceeași structură.

În cadrul lecțiilor de repetare, cunoștințele ce urmează a fi consolidate se repetă, ca apoi să fie amplu și variat folosite în exerciții aplicative, cu scopul de a forma deprinderea utilizării lor practice.

Lecțiile de verificare a cunoștințelor sînt de fapt lecții de repetare, organizate cu scopul de a verifica ce și cît știu elevii, ce lacune au în cunoștințele lor, la ce trebuie să revină profesorul pentru a remedia lipsurile constatate.

O mai redusă posibilitate de repetare ne oferă lecțiile de comunicare de noi cunoștințe. Dar și în cadrul acestor lecții profesorul se sprijină pe cunoștințele dobîndite anterior, pe care le repetă sub formă de întrebări frontale.

Scopul propus de noi în acest articol nu este însă tratarea problemei repetării curente, parte integrantă a fiecărei lecții, ci acela al tratării recapitulării periodice.

Recapitularea periodică se realizează în cadrul unor lecții speciale. Programele de limbi străine asigură profesorului posibilități suficiente pentru astfel de lecții. Pentru fiecare clasă sînt prevăzute anual 3—4 lecții de recapitulare la început, 6 ore de recapitulare trimestrială și 5—6 ore pentru recapitulări finale; în plus cîte 7—8 ore stau la dispoziția profesorului pentru activități pe care le consideră necesare în raport cu situația specifică a clasei cu care lucrează.

În funcție de *timpul* cînd are loc recapitularea deosebim:

1) lecții de recapitulare la început de an școlar;

2) lecții de recapitulare și de sistematizare la sfîrșitul unei teme mari și înaintea lucrărilor scrise;

3) lecții de recapitulare și de sistematizare la sfîrșit de an școlar.

Recapitularea la început de an are două sarcini: trecerea în revistă a materialului parcurs în clasele precedente și adîncirea problemelor ce se vor relua, potrivit programei, în clasa respectivă. Deoarece în cîteva lecții nu se poate repeta tot materialul parcurs în anii anteriori, repetarea va trebui eșalonată pe întreg anul, iar pentru început de an se va selecționa materialul care formează baza pe care se va clădi materia anului în curs.

Noile manuale de limbi străine reflectă această cerință metodică. Manualele cuprind cîteva lecții de recapitulare la început, în care accentul se pune pe reluarea problemelor de bază cu care se va lucra în anul respectiv, iar în lecțiile ce urmează materia parcursă în anii anteriori se repetă în mod eșalonat.

Lecțiile de recapitulare înaintea lucrărilor scrise trimestriale servesc la sistematizarea cunoștințelor în vederea lucrării scrise. Sistematizarea contribuie la ridicarea gradului de însușire a materiei și, paralel cu aceasta, ea duce și la consolidarea și perfecționarea deprinderilor formate. Cu ocazia sistematizării conținutului de idei cuprinse în textele literare, se va da toată atenția mijloacelor de exprimare a elevilor în limba străină. Deoarece în clasele a X-a și a XI-a lucrările scrise se referă la teme literare, în exercițiile orale și scrise se recomandă să se urmărească exprimarea elevilor într-o formă liberă, nu redarea fidelă a textului din manual.

Lecțiile de recapitulare și de sistematizare la sfîrșitul unei teme mari servesc și ele la sistematizarea cunoștințelor, dar urmăresc mai ales dezvoltarea deprinderii de a folosi materialul lingvistic al temei respective în conversații situative variate și în monolog. Recapitularea pe teme mari se cere să fie planificată din timp, cu ocazia elaborării sistemului de lecții. Ea se va eșalona periodic, paralel cu predarea. Este indicat să se repete în mod consecutiv materialul lingvistic al fiecărei teme mari, cu implicațiile fonetice, lexicale și gramaticale respective, insistîndu-se asupra activizării acestui material și a capacității de a putea fi folosit în mod productiv în alte combinații. Activizarea cunoștințelor elevilor se poate realiza pe baza unui material intuitiv adecvat (tablou tematic, diafilm) sau pe baza unui text suplimentar, întocmit în mod special. Acest text cuprinde materialul lingvistic parcurs, însă are un conținut nou și e prezentat într-o formă nouă. Textul poate fi citit de profesor sau ascultat de elevi de pe bandă de magnetofon. Eficacitatea unei asemenea recapitulări poate fi verificată printr-o lucrare de control în ora următoare.

Lecția de limba engleză de la sfîrșitul articolului ilustrează una din formele în care poate decurge o lecție de recapitulare tematică.

Lecțiile de recapitulare la sfîrșit de an au sarcina de a sistematiza și de a generaliza cunoștințele dobîndite în cursul anului, prin legături, comparații, relații cauzale, care nu au fost posibile pe parcurs. Totodată, recapitularea finală contribuie la formarea pe o treaptă mai înaltă a priceperilor și deprinderilor. Nu este posibil și nici necesar să se repete în cadrul recapitulării de sfîrșit de an întreaga materie predată. În organizarea repetării, profesorul ține cont de părțile mai slab însușite de elevi, de lacunele relevate în cadrul recapitulării tematice și totodată de importanța pe care o prezintă problema respectivă din punct de vedere al folosirii practice a limbii. Astfel, nu se vor recapitula toate textele din manual și nici toate cunoștințele de gramatică studiate. Se vor relua temele care conțin un material lingvistic de importanță mare în limbajul uzual. Se va da toată importanța dezvoltării priceperii de a aplica propozițiile model și structurile gramaticale în conversații situative cît mai variate.

Lecția de limbă germană prezentată mai jos este o ilustrare a felului în care poate să decurgă o lecție de recapitulare finală.

Înainte de a trata problema structurii lecțiilor de recapitulare, considerăm necesar să amintim cerințele metodice de care profesorul trebuie să țină neapărat seamă în pregătirea și în desfășurarea acestor lecții.

1. *Recapitularea periodică nu poate fi privită izolat,* căci ea este parte organică a procesului de învățămînt. Repetarea curentă și recapitularea periodică sînt într-o strînsă legătură și se condiționează reciproc. Recapitularea periodică își poate atinge scopul numai în măsura în care repetarea curentă a cunoștințelor s-a făcut în mod sistematic în decursul întregului an, asigurînd temeinicia și durata de păstrare a cunoștințelor predate. Prin exerciții repetate, realizate cu un efort conștient din partea elevilor, cunoștințele lor se consolidează și deprinderile se automatizează. Automatizarea nu înseamnează absența controlului conștient, ci numai trecerea concentrării atenției de la detaliile muncii asupra ansamblului ei. Munca de recapitulare periodică trebuie să decurgă în mod organizat și bine chibzuit.

2. Pentru *recapitularea la sfîrșit de an* este necesară *elaborarea unui plan special de recapitulare,* care se întocmește ținînd seama de:

a) numărul de ore prevăzut de programă pentru recapitulare;

b) lacunele constatate în cunoștințele elevilor în decursul anului;

c) importanța problemelor studiate pentru dezvoltarea deprinderilor de vorbire;

d) activizarea materialului lingvistic cu scopul ca elevii să-l poată folosi în mod productiv, în situații cît mai variate;

e) exerciții aplicative gradate și cît mai variate pentru consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea deprinderilor.

3. Recapitularea trebuie să aibă un *caracter conștient și activ.* Eficacitatea lecțiilor de recapitulare depinde de măsura în care elevii participă în mod activ și conștient la lecție. Participarea activă a elevilor depinde de calitatea muncii profesorului și de pregătirea lecției de recapitulare. Profesorul va reuși să antreneze clasa întreagă în muncă, dacă elevii își dau seama de utilitatea lecției în învingerea greutăților, de contribuția recapitulării la perfecționarea deprinderilor de vorbire.

Dinamismul lecțiilor de limbă străină este condiția esențială a bunei lor desfășurări. Priceperile și deprinderile pot fi doar rezultatul unei activități intense din partea elevilor. Activizarea elevilor se realizează prin aplicarea unor forme

de muncă variate, dintre care cele mai importante sînt:

— ascultarea frontală în cadrul căreia participă întreaga clasă sau majoritatea elevilor;

— conversație în limba străină în decursul întregii lecții, cu excepția recapitulării regulilor gramaticale;

— folosirea pe scară largă a materialului intuitiv și a mijloacelor auditive care trezesc interesul elevilor și le concentrează atenția asupra materialului de repetat.

Varietatea activităților și a felurilor de muncă oferă noi stimulenți. Astfel se combină și se succed: cititul cu scrisul și cu exprimarea orală, prezentarea de tablouri, vorbirea cu citirea în cor (activitate ce oferă oarecare destindere) și variate exerciții aplicative individuale și colective.

4. *Munca independentă* s-a dovedit a fi una din formele cele mai importante de activizare a procesului de însușire și de consolidare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor. Organizarea muncii independente a elevilor este o problemă complexă. Pe lîngă intensificarea acestei activități, se impune îmbunătățirea calității îndrumării ei de către profesor. Rolul profesorului în munca independentă începe cu selectarea sau cu întocmirea de exerciții adecvate nivelului clasei și scopului urmărit de lecție. La limbi străine activitatea independentă a elevilor este menită să servească la dezvoltarea deprinderii de a folosi materialul lingvistic însușit în mod activ, creator. Profesorul gradează deci exercițiile în așa fel, încît limbajul receptiv să se transforme în limbaj reproductiv și apoi productiv.

În cadrul muncii independente profesorul trebuie să aibă în vedere posibilitățile individuale ale elevilor, să acorde atenție și ajutor special elevilor mai slab pregătiți, atît la exercițiile ce se rezolvă în clasă, cît și la cele de acasă. Îndrumarea și ajutorul profesorului se concretizează în diverse forme. În clasă, în timpul efectuării muncii independente, profesorul poate da îndrumări suplimentare, iar tema de acasă poate consta din exerciții individuale, în funcție de dificultățile întîmpinate de elevi. Este indicat ca profesorul să țină ore de consultații cu elevii rămași în urmă. Elevii trebuie obișnuiți de la primele exerciții independente să folosească manualul și dicționarul, ca ajutoare prețioase în muncă.

Profesorul trebuie să evite supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă în perioada recapitulării de sfîrșit de an, cînd se repetă la fiecare materie

5. Orice lecție de recapitulare trebuie să cuprindă și *elementul noului*. Noul în repetare menține și dezvoltă atenția și interesul elevilor. Necesitatea introducerii noului în cadrul lecțiilor de recapitulare are o fundamentare științifică bazată pe fiziologia activității nervoase superioare. Excitațiile slabe și uniforme dezvoltă în scoarța cerebrală un proces de inhibiție, provocînd o stare de somnolență, de moleșeală, pe cînd introducerea unor noi excitanți în stereotipul dinamic deja format trezește interesul, stimulează activitatea. Noul însă trebuie introdus în mod treptat, gradat, pentru a da rezultatul dorit.

Aceste constatări științifice trebuie aplicate în dozarea justă, gradată a elementului nou. La recapitulare, noul se referă mai ales la formele de organizare a lecției, la includerea metodelor și procedeelor cît mai variate, a materialului intuitiv nou, a exercițiilor noi, a schemelor și diagramelor diferite de cele folosite la alte lecții, la prezentarea materialului lexical însușit, în texte suplimentare, special întocmite pentru recapitulare, la prezentarea de diafilme și de texte imprimate pe bandă de magnetofon.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Introducerea elementului nou depinde de ingeniozitatea profesorului, de activitatea sa creatoare.

Pentru ca lecțiile de recapitulare să dea rezultatul dorit se cere o atenție deosebită din partea profesorului și în privința *structurii* acestor lecții.

Structura unei lecții constă în organizarea și în succesiunea într-un timp determinat a etapelor (verigilor) ei de desfășurare. Structura oricărui tip de lecție este determinată de conținutul ei, de scopul urmărit, de metodele și de procedeele folosite. Dar succesiunea stereotipă a etapelor și a activităților inhibă elevii, îi face inactivi. Se cere ca în cadrul aceluiași tip de lecție să variem structura, în funcție de elementele amintite.

Structura lecției de recapitulare se deosebește esențial de cea a lecției combinate sau de comunicare prin faptul că lipsește predarea de noi cunoștințe. Verificarea se împletește strîns cu sistematizarea și cu recapitularea cunoștințelor pe întregul parcurs al lecției. Predominarea *unuia* sau *altuia* din aceste elemente depinde de materialul cu care se lucrează, de scopul propus, de nivelul și de vîrsta elevilor. Astfel, la o problemă de gramatică de mare importanță aplicativă, care s-a însușit în cursul mai multor lecții pe cale inductivă, pe bază de exemple tip, în cadrul lecției de recapitulare predomină elementul de sistematizare. În acest caz, pornim de la teorie la aplicări practice, procedăm deci în mod deductiv. Schema de sistematizare se alcătuiește în clasă pe baza răspunsurilor elevilor. Ne gîndim la probleme privind concordanța timpurilor (la limba engleză), unde, datorită inexistenței fenomenului în limba maternă, elevii întîmpină greutăți și fac greșeli de concordanță între predicatul propoziției principale și cel al subordonatei. La recapitulare, pornind de la regulă, accentuăm deosebirile de concordanță față de limba maternă, pentru ca elevii să evite în mod conștient analogia. O problemă de natură similară o constituie ordinea cuvintelor în propoziție. Fenomenul apare atît la limba engleză, cît și la cea germană, sub aspecte diferite. În limba engleză avem o topică fixă, rigidă, din cauza caracterului analitic al limbii, iar funcția sintactică a diferitelor cuvinte în propoziție este determinată de locul pe care acestea îl ocupă. Predicatul în limba germană are o poziție fixă, bine determinată, atît în propoziția principală, cît și în cea subordonată.

La recapitularea problemelor de literatură procedăm deductiv, atunci cînd, pornind de la epocă, plasăm curentul literar în epoca respectivă și încadrăm în curent scriitorii studiați.

Calea deductivă este recomandată la clasele mari. La clasele mici, în cazul sistematizării unei probleme de gramatică, este mai potrivit să procedăm în mod inductiv, să pornim de la exemple și prin analiza lor să ajungem la regulă.

În ambele cazuri, adică pornind de la general la particular sau invers, prin recapitulare urmărim precizarea, consolidarea și sistematizarea cunoștințelor și în nici un caz reîmprospătarea mecanică a cunoștințelor dobîndite anterior. Din răspunsul și din modul de rezolvare a exercițiilor, profesorul constată lipsurile din cunoștințele elevilor. În raport cu caracterul și frecvența greșelilor, profesorul prevede ore speciale pentru remedierea lipsurilor sau dedică aceluiași scop o parte din lecțiile ce urmează. Temele date pentru acasă vor reflecta aceeași preocupare a profesorului de a înlătura lacunele constatate.

În munca de recapitulare a materialului gramatical, profesorul trebuie să se călăuzească de principiul că gramatica

în predarea limbilor străine nu prezintă un scop în sine, ci un mijloc de folosire corectă a limbii. Să evităm excesul de teoretizări abstracte, care sînt inutile și scad interesul pentru limbă.

Avînd în vedere că predarea limbilor străine urmărește însușirea practică a limbii studiate, majoritatea timpului lecției de recapitulare trebuie consacrată diferitelor exerciții de vorbire orală: formularea de întrebări la un text, dialogul, povestirea după tablou, alcătuirea de texte pentru cadrele unui diafilm, repovestirea după diafilm etc. O lecție reușită de recapitulare este aceea în care profesorul este doar un îndrumător al activității intense a elevilor.

Lecția de recapitulare se încheie cu concluzii din partea profesorului și cu notarea elevilor.

Lecția de recapitulare tematică la clasa a VI-a (la limba engleză)

Tema: Our Family and our Home

Bazat pe lecțiile din manual:
1. At the Window
2. Three Flowers
3. Pete and Jack
4. A Present for my Mother
5. Ann's Time-Table
6. At Home
7. Ann's Room
8. A New House

Material gramatical:
Pronumele demonstrativ: this, that;
Prezentul verbelor auxiliare;
Prezentul verbelor modale: can, have to, must;
Prezentul verbelor noționale
Imperativul
Declinarea substantivelor

Scopul: înțelegerea sensului lexicului legat de tema: *Familia și casa noastră* — în context nou — pentru a forma priceperea citirii sintetice; consolidarea deprinderilor de a folosi în conversații situative forma interogativă și negativă a verbelor la prezent.

Structura:

I. Partea introductivă.
II. Partea fundamentală.
III. Partea de încheiere.

I. Partea introductivă a lecției are ca scop reîmprospătarea vocabularului cu care se va lucra. Elevii au repetat acasă vocabularul lecțiilor indicate, iar în clasă se desfășoară următoarele activități:

1. Exercițiu oral. Elevii răspund la întrebările profesorului. Întrebările includ cuvintele de reîmprospătat. Răspunzînd în propoziții afirmative și negative, elevii repetă cuvîntul auzit în întrebare.

How is our class-room?
How many windows has it?
Are there pictures on the walls?
Is there a time-table on the wall?
Is there a table in our class-room?
Are there chairs?
Have you sisters, Mike?
Have you brothers, Helen?
Where do you live?
Does your father work in a factory, Ann?
And your mother, where does she work?
Are your father and mother busy?
Are you also very busy, children?
When do you come to school?
When do you learn your lessons?
Do you like to read, Margaret?
When do you read?
Do you help Mother when she is very busy?
When do you go to sleep?

2. Exercițiu scris. După reîmprospătarea orală a cuvintelor, elevii le folosesc

în exerciții de muncă independentă. Pentru a cîștiga timp, profesorul aduce exercițiile dactilografiate și distribuie fiecărui elev foaia de hîrtie pe care elevii completează spațiile libere:

Mother and ..... are very .....; they work a lot.

We ..... in Horea street.

Father works in a .....

Ann ..... mother after she learns her lessons.

At ten o'clock in the evening I go...

În timpul executării exercițiului, profesorul controlează munca elevilor. După aceea, urmează comentarea greșelilor. Se citesc pe rînd propozițiile de către diferiți elevi, iar ceilalți stabilesc dacă propoziția e corectă sau nu, și care sînt greșelile. II. Partea fundamentală a lecției urmărește formarea deprinderii practice de a conversa asupra temei. În acest scop au loc următoarele activități:

1. Repetarea orală a regulii privind formarea interogativului prezent al verbelor.

2. Exerciții orale de aplicare: transformarea de propoziții afirmative în interogative. Se procedează gradat, de la întrebări care nu necesită pronume interogativ la întrebări cu pronume interogativ. După fiecare întrebare urmează comentarea ei. Astfel, se îmbină munca individuală cu cea colectivă:

You know how to make a cake.

We like to read.

He lives in Horea street.

She learns very well.

Helen lives in a new house.

In the morning she goes to school.

In the afternoon Ann and Peter learn their lessons.

When Mother is very busy Ann and Peter help her.

3. Repetarea orală a regulii privind formarea negativului prezent al verbelor.

4. Exerciții orale de aplicare. Se pot folosi propozițiile de mai sus.

5. Munca independentă. Profesorul dictează 3 propoziții afirmative pe care elevii le transformă în interogative și negative. Comentarea exercițiului.

We live in Horea street.

Father works in a factory.

I know how to make a cake.

6. Citirea sintetică. Profesorul întocmește în prealabil un text din materialul lecțiilor ce formează tema: *Familia și casa noastră* și îl citește. Elevii aud materialul lingvistic expus în altă formă decît în lecțiile din manual și au satisfacția de a înțelege de prima dată după auz un text în limba engleză închegat. Puținele cuvinte noi sînt introduse în context în așa fel, ca elevii să le poată deduce sensul. Textul poate îmbrăca forme diferite. Iată una din posibilități:

Peter is a pupil. He lives in Horea street with his parents and his sister Ann. The street they live in is large, with a lot of big, new houses. The house they live in is new too.

Ann's room is very beautiful. It has large windows *looking on* the street. From her windows she can see the *students* going to the *University*. In her room there is a sofa, a round table with flowers on it, two chairs, a lot of pictures on the walls and many books in a *book-case*.

In the morning Ann is at school. The school is in Kogălniceanu street. In the afternoon she learns her lessons, then she helps Mother. In the evening she reads. But she must not read after ten o'clock. Mother comes in and says, "Ann, my dear, you have to get up *early* in the morning, so please go to sleep".

Peter's and Ann's parents are very busy. Their father works in a factory, their mother is a teacher.

One ofternoon when the parents are not at home Ann says to her brother, "Peter, I want to make a cake for Mother and Father will you help me?"

"I don't know how to make a cake", answers Peter, "but I can help you".

"Thanks", says Ann, "you are a good boy".

When the cake is ready Peter tries to see how good it is. He likes it very much and eats half of it.

When the parents come home they are very *happy with* the present and say, "Thank you, children dear, you are both very nice."

7. Conversație după tablou. Se afișează pe perete un tablou tematic care să ilustreze cuprinsul textului citit. Majoritatea întrebărilor puse de profesor necesită răspunsuri alcătuite din mai multe propoziții. Întrebările constituie și punctele planului de povestire care formează tema pentru acasă:

What do you see in the picture?
How is Ann's room?
What does Ann do in the morning?
Where is her school?
What does she do in the evening?
When does she go to sleep?
It is afternoon
What do the children do?
What do the parents say when they come home?

8. Descrierea tabloului de către elevi.

III. În partea de încheiere a lecției, elevii copiază întrebările planului de povestire pe baza cărora vor descrie acasă tabloul.

Profesorul apreciază activitatea întregii clase și în special a elevilor pe care îi notează.

Lecție de recapitulare finală la limba germană clasa a VIII-a.

Tema: Wir besichtigen unser schönes Vaterland (pe baza următoarelor texte din manual: *Zum 23. August, Gestern und heute, Ausflug aufs Land, Besuch in einer Fabrik, Die Abreise)* și folosirea timpului perfectul compus al verbelor.

Scopul: Sistematizarea cunoștințelor despre perfectul compus și consolidarea deprinderii folosirii lui în vorbire, tema *Frumusețile patriei noastre* — pe baza structurilor tip însușite anterior.

Structura:

I. După enunțarea temei, se repetă cunoștințele teoretice asupra perfectului compus, pe baza materialului intuitiv.

II. În partea fundamentală a lecției, după reîmprospătarea materialului lexical, elevii efectuează diferite exerciții pentru consolidarea deprinderii utilizării perfectului compus, pe baza materialului lexical din textele repetate.

III. În încheierea lecției, după tragerea concluziilor asupra lecției și notarea elevilor, se anunță tema următoarei lecții de recapitulare.

Desfășurarea lecției

I. Profesorul atrage atenția elevilor asupra importanței folosirii corecte a perfectului compus în limba germană, formă cu care se va lucra în tot timpul lecției. Apoi, le comunică că repetarea cunoștințelor teoretice asupra perfectului compus se va face după un plan ale cărui puncte le va scrie pe tablă.

Planul de recapitulare

1) Formarea perfectului compus.
2) Sensul perfectului compus.
3) Locul perfectului compus în propoziția principală.

Repetarea regulilor și sistematizarea cunoștințelor se fac pe baza următoarelor exemple scrise pe planșă, care ilustrează formarea perfectului compus cu diferite feluri de verbe.

Formarea perfectului compus

Prezentul { Haben / sau / sein } + *participiul perfect* al verbului de conjugat

1. Ich habe gelernt (verb slab)
2. Du hast geschrieben (verb tare)
3. Er hat *vor*gelesen (verb compus cu particulă separabilă).
4. Wir haben erzählt (verb compus cu particulă inseparabilă).
5. Ihr seid marschiert. (verb intranzitiv, terminat la infinitiv în — ieren).

Elevii analizează pe rînd fiecare exemplu de pe planșă, formulînd definițiile privind formarea perfectului compus.

În legătură cu al doilea punct din planul de recapitulare, elevii scriu următoarele exemple pe tablă:

a) Der Schüler hat die Aufgabe von der Tafel abgeschrieben.

b) Ich habe gestern von meinen Freund einen Brief erhalten.

Analizînd exemplele, se scoate în evidență că perfectul compus în limba germană exprimă 1) o acțiune terminată în prezent și 2) o acțiune terminată în trecut.

Pentru al treilea punct din planul de recapitulare, care se referă la locul perfectului compus în propoziția principală, profesorul prezintă elevilor o schemă cu structuri tip. Pentru a scoate în evidență locul predicatului exprimat prin

Locul predicatului în propoziția principală

I. Propoziția afirmativă

Subiect	Predicat verb conj.	Atributul	Complementul direct	Complementul circumstanțial	Negația	Predicat participiu perfect
Der Schüler			die Aufgabe			
Er	hat	die deutsche	Aufgabe			gelernt
Hans		die deutsche	Aufgabe	heute		

II. Propoziția negativă

Er			die Aufgabe			
Der Schüler	hat	die deutsche	Aufgabe	heute	nicht	gelernt

III. Propoziția interogativă *a) parțială* *b) totală*

Wer	hat	die deutsche	Aufgabe	heute		gelernt ?
Verb. conj.						
Hat	Hans	die deutsche	Aufgabe	heute	nicht	gelernt ?

perfectul compus, verbele sînt subliniate.

După formularea regulii asupra locului perfectului compus în propoziția principală enunțiativă, se cere elevilor să alcătuiască exemple analoge, schimbînd numai o anumită parte din structură. De exemplu, complementul *die Aufgabe* se înlocuiește cu: *das Gedicht, den Text* etc.

Ex. Der Schüler *hat* das Gedicht *gelernt*. Apoi, se exprimă atributul prin cuvintele: rumänisch, französich, Mathematik etc.

Ex. Der Schüler *hat* die rumänische Aufgabe *gelernt*. Se variază propoziția cu diferite adverbe de timp, de loc, cu negații și cuvinte interogative: *heute, zu Hause* etc.

Ex. Wann *hat* der Schüler die Mathematik-Aufgabe nicht *gelernt*?

Se trece apoi la introducerea de noi verbe în structurile tip: *gelesen, geschrieben, vorgetragen* (unele exemple se scriu pe tablă).

II. În partea fundamentală a lecției se urmărește folosirea perfectului compus în exerciții variate, în dialog și monolog pe tema: *Wir besichtigen unser schönes Vaterland.*

1. Se începe cu întrebări frontale adresate clasei întregi:

Wie heißt unser Lesestück über Bukarest? (Gestern und heute) Wer *hat* die Familie G. Munteanu *besucht*? Was *haben* die Großmutter und Tante Florica bis jetzt noch nicht *gesehen*? Wie *hat* damals die Griviţa Straße *ausgesehen*? Was *haben* die Gäste *bewundert*? *Haben* die Werktätigen die neuen Wohnblocks für den 23. August *geschmückt*? *Hat* die Großmutter die Griviţa-Werkstätte *erkannt*? Wer *ist* dort in Hof *gestorben*? Wohin *ist* Ionel in den Ferien *gefahren*?

2. Următorul exercițiu constă în ascultarea unui text imprimat pe bandă de magnetofon. Exercițiul urmărește dezvoltarea deprinderii de a înțelege după auz un text nou, citit de altcineva (nu de profesor), bazat pe vocabular și pe forme gramaticale cunoscute.

Textul: Ionels Freund, Hans, *ist* in den Ferien in Predeal *gewesen*. Er *hat* Ionel folgenden Brief *geschrieben:*

„Lieber Freund! Ich *habe* deinen Brief *erhalten* und danke Dir für die schönen Fotos. Ich *bin* im Sommer in Predeal, im Ferienlager *gewesen*. Das Leben des Ferienlagers *hat* mir *gefallen*. Alle Schüler und Schülerinnen des Ferienlagers *haben* im Schuljahr gut *gelernt*. Wir *haben* uns alle sehr gut *unterhalten*. Wir *haben* große Spaziergänge in den Wald *gemacht*. Der Leiter des Ferienlagers *hat* auch Ausflüge *organisiert*. Er *hat* uns viele Schönheiten von Predeal *gezeigt*. Wir *haben* alle die Bergspitzen, die Felsen und die Schluchten *bewundert*. Wir *haben* aber auch viel sport *getrieben*. Ich habe viel *gebadet* und *bin* viel im Fluß *geschwommen*. In der Schule werde ich Dir noch mehr erzählen. Es grüßt Dich herzlich Dein Freund Hans".

3. După ce s-a ascultat de două ori textul de pe bandă, se redă pe scurt conținutul de către elevi, iar în continuare urmează munca independentă pe marginea acestuia. Munca independentă se efectuează sub formă de întrecere între cele trei rînduri de bănci din clasă, în felul următor: elevii trebuie să scoată în caietele lor structurile tip ale perfectului compus din textul ascultat de pe bandă. În acest scop, a doua înregistrare a textului s-a făcut cu intervale între propoziții, lăsîndu-se astfel timp elevilor să noteze construcțiile cu perfectul compus. Rîndul de bănci care va avea cele mai multe structuri tip de perfect compus scoase va cîștiga întrecerea.

4. În continuare, urmează exerciții de conversație referitoare la tema repetată acasă. Pentru ca să stimuleze interesul elevilor, profesorul le comunică că munca

ce urmează se va înregistra în întregime pe bandă. Munca se desfășoară în următoarele etape: elevii citesc în gînd lecția *Ein Ausflug aufs Land*. Se numesc apoi cîte 2 elevi, dintre care unul pune întrebări și celălalt răspunde (verbul la perfectul compus). Dialogurile înregistrate se ascultă apoi de pe bandă cu scopul de a se observa și corecta în colectiv greșelile comise.

5. Se trece apoi la povestirea textului fără întrebări.

6. Profesorul numește un elev care va povesti cum și unde și-a petrecut vacanța de vară, urmărind și aici folosirea de către elevi a perfectului compus în limbajul uzual.

III. In partea de încheiere, profesorul apreciază munca clasei și pune note elevilor care au fost mai activi. Apoi, comunică planul de recapitulare a lecției următoare.

EVA SEMLYÉN,
ANA RÉCZ ZEITLER

IN SPRIJINUL PRACTICII PEDAGOGICE A STUDENȚILOR

Din inițiativa conducerii Universității din București are loc în fiecare an o consfătuire privind practica pedagogică a studenților.

La consfătuirea care s-a ținut anul acesta, în luna februarie, au participat membrii catedrei de metodică și practică pedagogică, membrii catedrei de pedagogie care predau cursul de pedagogie generală în facultăți, directorii școlilor de bază și profesorii metodiști care îndrumă practica pedagogică a studenților. De asemenea, a participat și un reprezentant al Secției de învățămînt a Sfatului popular al Capitalei. Ședința a fost prezidată de prof. dr. *Stanciu Stoian*, șeful catedrei de pedagogie.

In cadrul ședinței, prof. dr. *Ion Berca*, șeful catedrei de metodică și practică pedagogică, a prezentat o informare privind practica pedagogică a studenților din anul V, desfășurată în semestrul I al anului universitar 1964—1965.

S-a arătat că datorită înființării în anul 1963 a unei catedre cu sarcină specială în acest domeniu — catedra de metodică și practică pedagogică — s-au asigurat condițiile necesare unei mai bune organizări și îndrumări a practicii pedagogice, pe baza unui plan de muncă comun pentru toți metodicienii și a unei orientări pedagogice unitare și continue.

In privința *conținutului* practicii pedagogice, în informare s-a arătat că aceasta a cuprins lecții demonstrative ținute de profesorii metodiști din școlile de bază, lecții de probă și finale ținute de studenți, precum și organizarea și conducerea de către aceștia a unor activități educative. Făcîndu-se aprecieri asupra conținutului practicii, în referat s-a arătat că nivelul lecțiilor de probă și al celor finale a fost în general bun și foarte bun, majoritatea fiind notate cu 8, 9 și 10. Nu s-au semnalat greșeli științifice importante și nici greșeli ideologice, ceea ce dovedește buna pregătire de specialitate a studenților și grija cu care ei și-au pregătit lecțiile. Pe plan metodic, au fost realizate de asemenea rezultate remarcabile. Unii dintre studenți au îmbogățit conținutul lecțiilor printr-o documentare suplimentară și au folosit material didactic adecvat, care a ridicat eficiența și valoarea lecțiilor. Studenții au dat dovadă, în general, de o bună orientare în ceea ce privește actualizarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică. S-a arătat totodată că în desfășurarea practicii pedagogice s-a făcut un bun

început în folosirea unor mijloace tehnice moderne la lecțiile de literatură (magnetofonul), precum și în rezolvarea unor probleme de cercetare științifică (aplicarea metodei aprecierii obiective în studierea și în caracterizarea psiho-pedagogică a elevilor din școala medie, sub îndrumarea *prof. dr. Gh. Zapan*, șeful catedrei de psihologie din cadrul Universității). S-a relevat, de asemenea, îmbunătățirea conținutului practicii pedagogice, în special al celei didactice, prin ținerea unor lecții de tipuri variate, începînd cu lecții mixte și lecții prelegeri și continuînd cu lecții de recapitulare și de sistematizare, cu lecții de muncă independentă a elevilor, cu lecții de laborator și de aplicații practice, cu lecții de control al lecturii în afara clasei etc. O experiență reușită s-a realizat în această direcție cu studenții de la secția de filozofie generală — grupa de la Școala medie „Aurel Vlaicu" — care au ținut cu elevii clasei a XI-a lecții seminar, tip de lecție mai puțin frecvent în școala medie și care se află în curs de experimentare.

Informarea prezentată s-a referit și la modul de analiză a lecțiilor de probă și finale, la ajutorul substanțial acordat studenților de profesorii metodiști prin îndrumările date în pregătirea lecțiilor.

O altă problemă cuprinsă în referat a constituit-o *practica educativă* a studenților. S-a arătat că, spre deosebire de anii precedenți, cînd această însemnată latură a practicii pedagogice era abordată și se desfășura îndeosebi în perioada practicii continue de două săptămîni, la unele facultăți, ca de exemplu Facultatea de filozofie, Facultatea de geologie-geografie, Facultatea de chimie, studenții au fost antrenați ca după asistența necesară să pregătească și să conducă efectiv unele activități de acest gen, astfel încît, concomitent cu practica instructivă, studenții unor grupe și-au îndeplinit și o parte din sarcinile ce le reveneau la practica educativă. În acest mod, s-a reușit să se creeze studenților, pe de o parte, condițiile participării la activități educative mai variate, iar pe de altă parte, s-a înlăturat supraîncărcarea perioadei de două săptămîni a practicii continue. Planificarea practicii educative pe întreaga durată a practicii pedagogice va trebui extinsă la toate grupele.

În materialul prezentat s-a scos în evidență, totodată, preocuparea însemnată a cadrelor didactice de la catedra de metodică și practica pedagogică în ceea ce privește ridicarea nivelului științific al practicii pedagogice. Astfel, în cursul semestrului I au fost elaborate în cadrul catedrei unele lucrări cu caracter teoretic, ca de pildă *Instruirea programată în școală, Criteriile științifice de studiere și de caracterizare psiho-pedagogică a elevului din școala medie* și altele.

Tot în direcția preocupărilor privind ridicarea nivelului practicii pedagogice, vorbitorul a subliniat contribuția însemnată a conducerii unor facultăți care a prevăzut ca în ședințele unor colective de catedră să se prezinte informări periodice de către îndrumătorii de grupe din partea facultății asupra desfășurării practicii pedagogice.

A fost scoasă în evidență și inițiativa Secției de învățămînt a Sfatului popular al Capitalei de a se discuta în consiliile pedagogice problemele de bază ale organizării, conținutului și desfășurării practicii pedagogice, în școlile în care studenții fac practică.

Cu toate rezultatele bune obținute în domeniul practicii pedagogice, referatul a menționat și unele deficiențe. Astfel, unele lecții ținute de studenți au avut valoare scăzută, au fost expuse „școlărește", oarecum „pe dinafară" și nu s-au utilizat toate metodele și mijloacele didactice care stăteau la îndemînă pentru a trezi sufi-

cient interes din partea elevilor ; nu s-a ajuns la toate grupele de practică la folosirea unor tipuri variate de lecții, mergîndu-se aproape exclusiv pe linia lecțiilor mixte sau pe a lecțiilor tip prelegere ; s-au folosit în prea mică măsură mijloacele tehnice moderne în predare ; în unele cazuri, analiza lecțiilor s-a rezumat la discuții prea sumare sau problemele discutate s-au referit aproape exclusiv la conținutul științific al lecției și nu și la aspectele ei metodice ; nu s-a împletit la toate grupele practica didactică cu cea educativă, aceasta lăsîndu-se aproape în exclusivitate pentru perioada practicii continue.

În *discuțiile* care au urmat s-au scos în evidență diferite aspecte din activitatea desfășurată cu studenții în domeniul practicii pedagogice și s-au făcut propuneri menite să contribuie la îmbunătățirea acestei activități.

Mai mulți vorbitori au arătat grija deosebită ce se manifestă din partea profesorilor metodiști de a organiza ziua de practică în așa fel, încît aceasta să fie folosită din plin, preocuparea acestora de a fi întotdeauna la curent cu ultimele cuceriri ale științei, ca și grija pentru înzestrarea școlilor cu material ajutător necesar, inclusiv cu mijloacele tehnice moderne folosite în predare. Vorbitorii au apreciat seriozitatea cu care studenții au muncit în perioada de practică, arătînd că multe din lecțiile ținute de studenți s-au caracterizat printr-un înalt nivel științific și pedagogic.

Referindu-se la tipologia lecțiilor, vorbitorii au arătat predilecția studenților pentru lecțiile mixte și pentru lecțiile tip prelegere, exprimîndu-și părerea că este necesar să fie folosite toate tipurile de lecții, atît de către profesorii metodiști în perioada practicii demonstrative, cît și de către studenți.

O altă problemă discutată a fost aceea a *metodologiei analizei lecțiilor.* Vorbitorii au subliniat faptul că atunci cînd lecțiile se analizează chiar în ziua predării lor de către studenți, datorită faptului că impresiile sînt proaspete, se pot discuta în amănunțime, scoțîndu-se astfel cît mai multe învățăminte.

Unii dintre vorbitori s-au referit la necesitatea cunoașterii anticipate de către studenți a temelor ce urmează să fie predate de către profesorii metodiști la lecțiile demonstrative, sau de către ceilalți studenți la lecțiile de probă și finale, pentru a se putea pregăti să urmărească mai bine tratarea temelor respective și a putea să facă observații mai substanțiale.

Participanții la discuții au făcut o serie de propuneri care să ducă la obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune. Printre altele, s-au propus utilarea cabinetului metodic al Universității cu tot materialul audio-vizual modern, precum și prevederea unor ore speciale care să servească instruirii practice a studenților asupra modului de utilizare a acestor materiale.

Concluziile consfătuirii au fost prezentate de prorectorul Universității, prof. *G. Ciucu.* Acesta a scos în evidență creșterea eficienței practicii pedagogice de la înființarea catedrei de metodică și practică pedagogică și sprijinul acordat practicii pedagogice de Secția de învățămînt a Sfatului popular al Capitalei, de conducerile școlilor și de profesorii metodicieni din școlile de bază. De asemenea, a recomandat catedrei de metodică să activizeze pe membrii săi pentru valorificarea în presă a experienței pozitive realizate în domeniul practicii pedagogice, pentru dezbaterea în presa de specialitate a problemelor teoretice și practice ale acestei activități.

Luînd cuvîntul în încheiere, prof. dr. *Stanciu Stoian* a mulțumit participanților la consfătuire. Vorbitorul a arătat că trebuie grăbită elaborarea programei de prac-

tică pedagogică educativă, pentru a se veni și mai mult în sprijinul studenților practicanți și al profesorilor metodicieni din școlile de cultură generală. O problemă importantă este aceea a colaborării catedrei de metodică și practica pedagogică cu catedrele de pedagogie și de psihologie, precum și studierea practicii pedagogice pe teren.

Consfătuirea organizată de conducerea Universității din București în problema practicii pedagogice a studenților a prilejuit un important schimb de păreri între participanți, reliefîndu-se, pe de o parte, rezultatele îmbucurătoare obținute pînă în prezent, iar pe de altă parte, dîndu-se indicații prețioase în vederea desfășurării în viitor a acestei activități.

EUGENIA FLORESCU
Asistent la catedra de metodică
și practică pedagogică a Universității
București

DE PESTE HOTARE

EXISTENȚIALISMUL ȘI PEDAGOGIA

Existențialismul este unul dintre cele mai influente curente din gîndirea filozofică occidentală, reprezentat prin personalități filozofice și literare, ca: M. Heidegger, K. Jaspers, J. P. Sartre, G. Marcel etc. și exercitînd înrîuriri puternice asupra unor domenii foarte diferite ale culturii, ca: arta, literatura, muzica, etica, pedagogia, psihologia și, prin intermediul lor, asupra unor pături din ce în ce mai largi de intelectuali. El constituie în prezent obiectul unor vaste discuții în publicistica filozofică, estetică, literară și pedagogică mondială.

Ca și alte doctrine filozofice și psihologice-filozofice (pragmatismul, neotomismul, psihanaliza), existențialismul are mari implicații pedagogice, care au determinat în pedagogia occidentală o nouă orientare, căreia îi sînt consacrate cercetări și studii speciale, ca de exemplu: *Existentialism and Education* de G. Kneller, *Education and the Modern Mind* de W. R. Niblett, *Traité de pédagogie générale* de R. Hubert, *Existenzielle Erziehung* de Fr. Glaeser etc.

Luînd în considerație necesitatea de a fi informați asupra problemelor de pedagogie comparată, ne propunem ca în studiul de față să facem o prezentare critică a pedagogiei existențialiste, surprinzînd într-o viziune sintetică întreaga ei problematică. Preocupați însă de asigurarea unei înțelegeri cît mai depline a problemelor, plecăm de la prezentarea unui tablou al filozofiei existențialiste care stă la baza pedagogiei existențialiste, ca apoi să înfățișăm această pedagogie în elementele ei constitutive, subliniindu-i aspectele interesante, pozitive, cît și pe cele criticabile, negative, încheind studiul cu cîteva aprecieri concluzive.

Filozofia existențialistă a apărut în sec. al XIX-lea, fondatorul ei fiind danezul S. Kierkegaard [1], deși tradițiile și sursele gîndirii existențialiste sînt foarte vechi, găsindu-le la barzii Upanishadei hinduse, la Buda, la presocratici, la Socrate, în Biblie, la Augustin, Pascal, Nietzsche, Husserl, Bergson etc. [2]

Cu Kierkegaard filozofia existențialistă apare ca un protest împotriva idealismului obiectiv hegelian și a spiritului de sistem în genere, opunînd tradițiilor unei filozofii speculative (de la Descartes încoace), gîndite numai cu intelectul, o gîndire existențială care angajează întreaga personalitate [3]. Ridicîndu-se împotriva atotcuprinzătoarei lumi a spiritului în care individul dispare „ca un val în mare", Kierkegaard introduce „existența" ca o categorie specific religioasă.

Doctrina existențialistă a fost dezvoltată ulterior de M. Heidegger, K. Jaspers, J. P.

---

[1] a) S. Kierkegaard (1813—1855), *Istoria filozofiei moderne*, vol. 2, Buc., 1938, p. 531—562; b) F. H. Heinemann *Existentialism and the Modern Predicament*, London, 1953, p. 30—47.

[2] a) I. Mărculescu, *Filozofia existențialistă*, „Lupta de clasă", seria V, an. XLV, febr. 1965, p. 50; b) G. Kneller, *Existentialism and Education*, New York, 1958, p. 19—21.

[3] a) F. H. Heinemann, *Existentialism and the Modern Predicament*, London, 1953, p. 2; b) W. R. Niblett, *On Existentialism and Education*, British Journal of Educational Studies, vol. 2, 1954, p. 101—103.

Sartre, G. Marcel, N. Berdeaev, M. Bubber, Merleau-Ponty, R. Harper, J. Wahl etc.

M. Heidegger şi K. Jaspers au secularizat termenii religioşi ai existenţialismului lui Kierkegaard. În ultimele sale lucrări, Jaspers se orientează însă către un existenţialism cu nuanţe protestante, iar J. P. Sartre, Merleau-Ponty sînt în mod declarat atei. Conceptele fundamentale ale acestei doctrine au fost simultan traduse într-un limbaj religios de G. Marcel (existenţialism catolic) de N. Berdeaev, (ortodox), M. Bubber (mozaic) etc. Prezentînd atîtea variante cîţi filozofi aparţin acestui curent, existenţialismul nu este o filozofie unitară, fiind în consecinţă foarte dificil de prezentat în ansamblu o doctrină filozofică atît de individualizată [4]. Dificultatea este amplificată prin faptul că filozofii existenţialişti nu numai că nu sînt de acord între ei, dar uneori sînt în contradicţie chiar cu ei înşişi, cum este cazul cu Kierkegaard, Heidegger, Jaspers şi Sartre [5]. Alt factor care contribuie la îngreuierea prezentării şi înţelegerii existenţialismului ca doctrină unitară este şi terminologia ambiguă folosită, în limba originală, de gînditorii existenţialişti, care îi face aproape intraductibili [6].

Aceste dificultăţi nu sînt însă de neînvins, întrucît există suficiente trăsături comune care pot califica existenţialismul ca doctrină filozofică, făcînd abstracţie de acele elemente din gîndirea diferiţilor reprezentanţi ai acestui curent care depăşesc existenţialismul. Pe baza acestui procedeu se construieşte o „pură" filozofie a existenţialismului, aşa cum de fapt nu există în realitate, dar care permite să fie înglobaţi şi trataţi la un loc filozofi atît de diferiţi ca Kierkegaard, Haidegger, Jaspers, Sartre, Marcel [7]. Pe această cale se surprind următoarele trăsături caracteristice ale existenţialismului ca doctrină filozofică:

Conceptul fundamental al acestei doctrine este „existenţa", care precede esenţa. Omul nu are o esenţă sau ea este propria sa existenţă sau, cel puţin, o urmare a existenţei sale.

Un alt concept general este „experienţa existenţială", experienţa concepută ca o problemă pur subiectivă (pe această poziţie se situează de exemplu Heidegger cu Sein zum Tode — a trăi în perspectiva morţii, Sartre cu „experienţa dezgustului").

Existenţa este o permanentă „devenire", este „proiectare". Astfel existenţa şi temporalitatea sînt sinonime în concepţia acestor filozofi.

Existenţialismul se caracterizează prin subiectivism extrem. Omul nu este conceput ca o manifestare a proceselor biologice, sociale, ci ca pură subiectivitate. Omul este ontologic liber, el nu trebuie să posede sau să dobîndească libertatea, ci el este libertatea lui (Sartre — „Omul este condamnat să fie liber").

Existenţialiştii consideră că prin natura sa omul este legat în mod necesar cu lumea şi cu alţi oameni. Existenţa umană este „înserată" în lume, omul prezentînd „o situaţie determinată", care este „situaţia lui". El este parţial legat printr-o legătură specială cu alţi oameni (Heidegger „a fi împreună", Jaspers conceptul „comunicării", Sartre conceptul „angajării").

În problema cunoaşterii, existenţialiştii resping distincţia dintre subiect - obiect. La baza „filozofării" lor, ei pun „cunoaşterea experienţială" al cărei izvor nu rezidă în

---

[4] a) J. Lacroix, *Marxisme, existentialisme, personalisme*, P.U.F., 1955, p. 49—66; b) Heinemann F. H., *op. cit.*, p. 30—196; c) G. Kneller, *op. cit.*, p. 19—20.

[5] F. H. Heinemann, *op. cit.*

[6] a) J. Wahl, *A. Short History of Existentialism*, New York, 1949, p. 45—46; b) E. Levinas, *De l'Existence à l'Existant*, p. 50—51; c) G. Kneller, *op. cit.*, p .20—21.

[7] Procedeu folosit de cercetători ai existenţialismului, ca: F. Bollnov, în *Existenz-phylosophie*, în *Systematische Phylosophie*, ed. N. Hartmann, Berlin, 1942 şi de G. Kneller în *Existentialism and Education*, New York, 1958, p. 21—25.

viața practică, ci în „Angst", sau „angoisse", în grija, spaima cu care omul își cunoaște soarta : el este „situat" în lume ca o ființă finită, inevitabil condamnată să moară. Adevărul este subiectivitate.

În afară de aceste elemente comune mai sînt și altele ca conceptul de transcendență, neant etc.

Existențialismul apare mai mult ca un mod de „filozofare" decît ca o filozofie unitară [8], filozofare a cărei ontologie bazată pe fenomenologie se caracterizează prin individualism, subiectivism. Pe planul cunoașterii se caracterizează prin iraționalism, agnosticism, iar ca concepție etică prin nihilism și anarhism. Adoptînd o poziție de „critică" atît a idealismului, cît și a materialismului, existențialismul apare ca o variantă a așa-zisei „căi a treia" [9] din filozofia burgheză, demascată de Lenin ca fiind de fapt doar o nouă formă a idealismului subiectiv.

Apărut în capitalismul premonopolist, dezvoltat în condițiile imperialismului (în perioada de după primul război mondial, a crizei economice din 1932—1933 și în timpul celui de-al doilea război mondial), existențialismul corespunde unei anumite stări de spirit a intelectualității burgheze. Filozofii existențialiști analizează fenomenul de „înstrăinare" a omului în condițiile capitalismului, dar nu vizează decît cultura și morala, probleme care interesează intelectualitatea, ignorînd ambianța economică, socială, politică care generează acest fenomen [10].

Făcînd critica realităților culturale și morale generate de capitalism, filozofii existențialiști oferă, însă, soluții pesimiste, (apel la interiorizare, la izolare, subiectivism, nihilism și anarhism etic) sau, mai bine spus, practic nu oferă nici un fel de soluții pentru ieșirea din situație. În acest sens, existențialismul — ca teorie filozofică — apare mai mult ca o parte a crizei profunde a societății capitaliste decît ca o soluție la criză, lăsînd omul mai dezorientat, mai frămîntat decît l-a întîlnit.

Dacă meritul acestei filozofii este de a critica de pe poziții umaniste burgheze condițiile culturale și morale create omului în capitalism, latura sa negativă rezidă în pesimismul concluziilor trase și în tendința de a împiedica intelectualitatea să se orienteze către marxism. Curent spiritual dominant la intelectualitatea burgheză și micburgheză din Occident, existențialismul reprezintă un efort de a opune o concepție individualistă, irațională, nihilistă și anarhistă filozofiei marxiste, singura filozofie care oferă soluții reale pentru criza societății capitaliste, concretizate în învățătura cu privire la revoluția proletară și la construirea societății comuniste.

Filozofia existențialistă, pornind de la individ, de la înstrăinarea sa în societatea capitalistă, își propune să readucă omul la o existență liberă, „autentică".

Educația, fiind concepută de acești gînditori ca o cale importantă de a face pe individ să-și înțeleagă „înstrăinarea" și ce înseamnă o existență „autentică", precum și mijlocul de a o realiza, nici un curent filozofic occidental nu pare mai interesat în probleme de pedagogie ca existențialismul [11]. Operele filozofice ale lui Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers etc. au, în sensul larg al cuvîntului, o semnificație, un caracter pedagogic. Mai mult, filozofia existențialistă a generat o pedagogie a „angajării", așa cum arată Giovanni Maria Bertin, [12] re-

[8] a) J. Lacroix, *op. cit.*, p. 49—66; b) F. H. Heinemann, *op. cit.*, p. 172—177; c) Kneller *op. cit.*, prefața, p. 146—147.

[9] V. I. Lenin, *Materialism și empiriocriticism.*

[10] I. Mărculescu, *op. cit.*

[11] a) G. Kneller, *op. cit.*, p. 42—43; b) W. R. Niblett, *On Existentialism and Education*, British Journal of Educational Studies, vol. II, 1954, p. 109.

[12] Giovanni Maria Bertin, *Existenzialismo - Marxismo - Problematicismo*, p. 771, în Enciclopedia didattica *Le correnti ideali della pedagogia*, vol. V., sub. dir. Volpicelli.

prezentată de personalități pedagogice, ca: G. Würtenberg, O. Kroh, E. Grisebach, R. Hubert, W. R. Niblett, F. G. Kneller, R. Harper, A. Fallico etc.

Orientarea generală a pedagogilor existențialiști este către probleme de filozofia educației, ei acordînd puțină importanță problemelor tehnice, de detalii, ale educației și învățămîntului, față de care manifestă o anumită indiferență.

Ei își dezvoltă concepția pedagogică pornind de la o critică severă și, în mare parte, întemeiată a pedagogiei și școlii occidentale. Analiza existențialistă a crizei educației occidentale reliefează în mod deosebit incapacitatea ei de a soluționa contradicția dintre cerințele conformismului burghez în creștere și „diversitatea intrinsecă a ființelor umane" [13], reproșîndu-i caracterul ei nivelator, standardizant, precum și excesiva ei preocupare de a pregăti tineretul pentru viața materială, practică și vădita ei incapacitate de a oferi idealuri valoroase, de a dezvolta plenar personalitatea individului, înzestrîndu-l cu o înțelegere mai profundă a vieții.

Minimalizînd, pînă la anihilare, importanța eredității și a mediului, existențialiștii subliniază în unanimitate rolul hotărîtor al educației în formarea personalității. Insistînd asupra deosebirilor dintre om și animal, ei prezintă în termeni interesanți educația ca o funcție specific umană, afirmînd că omul nu moștenește numai o zestre fizică și psihică, ci și o zestre culturală pe care și-o însușește prin educație [14].

În mod curent ei disting educația „neformală", primară istorește, care se continuă și azi, constînd într-o „ucenicie" pentru viață ce nu beneficiază de instituții specializate cu tot complexul lor de mijloace, de metode etc., dar care este apreciată ca fiind miezul educației sociale, și educația „formală" care se realizează în școli cu cadre specializate și cu tot ansamblul de factori și de elemente necesare, pe care o găsim în orice societate civilizată și care este dominantă în epoca contemporană [15]. Cercetînd educația „formală", educația burgheză, pedagogii existențialiști subliniază faptul că aceasta degenerează într-o pregătire utilitaristă a tineretului.

Obiectivelor școlii moderne, care sînt considerate nu numai insuficiente, ci chiar dăunătoare [16], pedagogii existențialiști le opun teza educației existențialiste, bazate pe conceptele fundamentale ale filozofiei existențialiste de existență și autenticitate [17].

Subiectul educației existențialiste este individul întreg, considerat în „situația" sa, în condițiile concrete de timp și de loc în care trăiește. Omul este „în lume", trăiește în condiții determinate, dar în toate este liber ontologic. Ceea ce este esențial în fiecare om nu este o „esență", ci o „condiție". Omul este „în lume" într-o situație care este „situația sa". Deși ontologic liber, omul modern este pretutindeni încătușat, pentru că își modelează voluntar viața, după ceea ce crede că este esența sa. Renunțînd să aleagă ceea ce ar putea deveni, el acceptă anumite forme de determinism (filozofic, social, politic), se supune unui cod autoritativ, refuzînd să fie liber. Alegînd să fie guvernat de un sistem obiectiv, omul nu devine ceea ce poate deveni, se înstrăinează de sine, caută să scape de responsabilitate, devine neautentic, nevrotic. Omul, fiind liber, nu „poate" să aleagă, ci „trebuie" să aleagă și alegerea sa decide soarta sa, și prin această soarta al-

[13] G. Kneller, *op. cit.*, p. 32.
[14] R. Harper, *op. cit.*, p. 229—239.
[15] a) R. Harper, *op. cit.*, p. 229—231; b) E. Myers, *Education in the perspective of History* New York, 1960, p. 270—272, 282.
[16] W. R. Niblett, *op. cit.*, p. 85.
[17] a) G. Kneller, *op. cit.*, cap. V, p. 42—83; b) D. Vandenberg, *Experimentalism in the Anesthetic Society* Existential Education, Harvard, Ed. Review nr. 2/1962, p. 161—167.

tor oameni de care este legată viața sa. Din necesitatea alegerii rezultă deplina, teribila responsabilitate a omului, care-l face să fie tulburat [18].

În interacțiune cu ambianța, omul devine ceea ce poate fi, el devine el însuși, dar nu „este" niciodată el însuși (numai lucrurile „sînt", omul devine, se „proiectează"), nu poate avea o esență, o determinare pentru viitoarele alegeri. Acceptarea existenței implică acceptarea procesului de a se crea pe sine însuși, de a se alege pe sine, ceea ce înseamnă autentificarea propriului său eu [19].

Dar omul nu trebuie numai să aleagă ce va deveni, ci să știe că are de ales în fața unei multitudini de posibilități, neștiind nici ce este și nici ce poate deveni. El este limitat, pentru că nu poate deveni orice sau oriunde, ci este scufundat în facticitate cu capacități mărginite, într-o situație particulară. Alegerea implică riscul de a decide să devină ceea ce nu poate deveni. Omul nu este numai în acest pericol cînd alege, dar este și conștient de el și acest fapt îl determină să fie speriat, neliniștit, disperat.

Persoană „autentică" este aceea care alege să acționeze liber în lume și care își apără alegerea făcută.

Plecînd de la aceste concepte de existență, pedagogii existențialiști își dezvoltă tezele cu privire la educație. Din capul locului, ei apreciază ca acte, fenomene educative pe acelea care îl ajută pe individ să devină autentic și dimpotrivă ca needucative pe acelea care-l înstrăinează de sine, făcîndu-l neautentic [20].

Educația existențialistă are menirea să ajute pe individ să învețe a trăi așa cum consideră pedagogia existențialistă că îi comandă natura sa : liber, spontan, autentic (a trăi spontan, a se comporta autentic sînt termeni curenți în filozofia educației existențialiste) [21]. În acest sens, existențialiștii susțin că prin educație omul trebuie să fie ajutat să trăiască prin decizii personale, croindu-și drumul prin situații favorabile și neprielnice, refuzînd să se amestece cu gloata, refuzînd să ducă o viață frivolă, ușuratică și nepermițînd ca viața să-i fie formată de altceva sau de alții decît de el însuși [22].

De pe această poziție sînt respinse sistemele pedagogice care cer ca educația să formeze personalitatea tînărului în perspectiva unui tip de om cerut de societate. O asemenea educație, afirmă ei, ar închide pe individ într-un caracter pe care el nu l-a ales, l-ar împiedica să se autoaleagă, să se autodetermine, făcîndu-l deci neautentic. Ca și profesorul, elevul este „suma propriilor sale alegeri, este „Homo Viator", eul în continuă devenire, proiectare [23].

Plecînd de la frustarea, de la înstrăinarea omului în societatea capitalistă, pedagogii existențialiști privesc educația ca un mijloc important de a trezi în individ capacitatea de interiorizare, de autoexaminare, de filozofare, de decizie și proiectare, care să-i dea posibilitatea (văzîndu-și „situația" și puterile) să-și realizeze eul autentic [24]. Educația este astfel concepută într-un mod similar cu metodele de terapie psihică practicate în psihiatrie (cum de altfel se și recunoaște) [25].

Scopul educației în societatea modernă, dominată de tehnică, este să învețe pe oameni să devină „maturi" (autentici), „să trăiască real viața", într-o profundă „comunicare" cu ceilalți oameni a căror „unici-

---

[18] G. Kneller, *Education, Knowledge and the Problem of Existence*, Harvard, Ed. Rev. 4/1961, p. 428.

[19] D. Vandenberg, *op. cit.*, p. 164.

[20] D. Vandenberg, *op. cit.*, p. 176.

[21] J. S. Brubacher, *Modern philosophies of Education*, New York, 1962, p. 54.

[22] G. Kneller, *Education Knowledge and the Problem of Existence*, Harvard, Ed. Rev. 4/1961, p. 428—430.

[23] *Ibidem*, p. 429.

[24] R. Harper, *op. cit.*, p. 226—228.

[25] *Ibidem*, p. 227.

tate" să o respecte, să facă alegeri personale, semnificative, depășind temporalul și trivialitatea plăcerilor ieftine [26]. Această concepție despre educație, despre subiectul și scopul ei, este, în linii generale, comună tuturor pedagogilor existențialiști în operele cărora o găsim expusă adesea cu pasiune, bazată pe o bogată argumentare.

Partea pozitivă, acceptabilă a acestei concepții este critica fenomenului de înstrăinare a omului în societatea capitalistă, critica opticii îngust utilitariste a școlii occidentale, a caracterului conformist, dezumanizant al educației burgheze, dezvăluirea contradicțiilor ce stau la baza crizei școlii occidentale și pledoaria pentru o educație care să ajute la repunerea omului în drepturile sale de care este frustat. Ea nu depășește însă limitele gîndirii pedagogice burgheze, soluțiile pe care le oferă fiind necorespunzătoare adevărului științific și trebuințelor reale ale dezvoltării sociale, caracterizîndu-se prin individualism, subiectivism, egocentrism pedagogic, soluții conforme intereselor burgheziei pe plan de educație.

Or, toate științele despre om infirmă teza libertății ontologice existențialiste (care este fundamentală în concepția individualistă a pedagogilor existențialiști despre educație), dovedind în mod irevocabil că omul este determinat într-o anumită măsură, în personalitatea sa, de ereditatea sa, de condițiile social-istorice în care trăiește, și mai cu seamă de educația pe care o primește.

Aceste date și-au găsit generalizarea filozofică în doctrina marxist-leninistă, care a precizat raportul just între libertate și necesitate, dezvăluind caracterul neștiințific, idealist al tezei libertății ontologice, precum și faptul că ea este o expresie a intereselor burgheziei și a intereselor claselor reacționare în general.

De asemenea, întreaga dezvoltare istorică a educației și a pedagogiei în genere probează o teză fundamentală a pedagogiei socialiste și anume că scopul educației este întotdeauna o reflectare a unei trebuințe sociale obiective. Respingerea de pe poziții existențialiste a idealurilor sociale ale educației este neîntemeiată, gratuită, ținînd seama și de faptul că însești obiectivele individualiste ale educației existențialiste nu fac altceva decît să reflecte trebuințele, dezideratele pedagogice ale burgheziei contemporane. Acest lucru este probat și de faptul că individualismul pedagogic existențialist este doar o variantă a individualismului pedagogic dezvoltat în Occident în mod deosebit în secolul al XX-lea, ca o consecință a accentuării caracterului reacționar al ideologiei și politicii burgheziei imperialiste.

★

În general, existențialiștii (Niblett, Harper, Kneller) afirmă că educația poate fi începută foarte devreme, chiar mai timpuriu decît educația școlară, și anume în momentul în care copilul dorește să se autocunoască, cînd „începe să se preocupe de el și de univers" (Jaspers). Ei recomandă ca părinții și educatorii să folosească orice prilej pentru a-i arăta „esențiala tragedie a vieții", cît și frumusețea sa, „limitările și atracțiile vieții", în așa fel încît să se evite atît „pesimismul frustării", cît și „optimismul irresponsabil" [27]. Părinții și educatorii care n-ar ști să se achite de această sarcină, ar lipsi pe tineri de cele mai valoroase și eficiente influențe [28].

Pedagogii existențialiști consideră că mediul social cel mai favorabil pentru educația existențialistă este căminul familial, deoarece el este un „simbol al lumii" (Jaspers), un mediu istoric organic. În opoziție cu atmosfera nivelatoare standardizantă a școlii în care copilul se simte un anonim pierdut în masa celorlalți copii, ambianța familiei îl face să se simtă liber, „unic", de

[26] W. R. Niblett, *On Existentialism and Education*, British Journal of Educational Studies, vol. 2, 1954, p. 107.

[27] R. Harper, *op. cit.*, p. 229.

[28] G. Kneller, *op. cit.*, p. 141.

neînlocuit, oferindu-i astfel terenul favorabil pentru cultivarea eului său autentic [29].

De pe această poziție se protestează împotriva tendinței societății occidentale de a înlocui viața și educația în familie cu substitute impuse de societatea capitalistă, considerîndu-se ca nefericită abdicarea părinților de la responsabilitățile lor educative, și transferarea acestora asupra unor instituții publice de educație și învățămînt [30].

Critica diminuării rolului educativ al familiei occidentale este în mare măsură întemeiată, dar nu poate fi acceptată opunerea, în principiu, a familiei școlii și nici considerarea familiei, în general, ca cel mai important mediu educativ. Pedagogia socialistă a demonstrat științific că pe plan educativ între familie și școală este necesară o strînsă colaborare, în cadrul căreia școala, ca instituție educativă specializată, să aibă rolul conducător. Numai stabilirea unor asemenea relații, posibile însă numai în socialism, asigură eficiența educativă a familiei, fapt probat de experiența școlii socialiste pe acest tărîm.

Întrucît stadiul de dezvoltare culturală a societății contemporane impune școala ca mijloc fundamental de educație, pedagogii existențialiști pun și problema educației existențialiste în instituțiile de învățămînt public. Cercetînd problemele majore ale școlii occidentale contemporane, ca problema relației profesor-elev, a conținutului învățămîntului, a metodelor de învățămînt, a valorilor etice etc., ei vin cu unele enunțuri interesante, dar prea generale și inacceptabile sub raportul valorii lor științifice și, ca atare, și practice după cum va reieși din expunerea lor.

Obiectivele individualiste egocentriste ale educației existențialiste impun individualizarea extremă a procesului instructiv-educativ, ceea ce determină preconizarea unor noi relații între individ-grup, (colectiv) în școală, între profesor-elev.

Pedagogii existențialiști resping teza educației de masă, colective, pe care o apreciază ca fiind rutinară, mecanică, dezumanizantă. Departe de a dezvolta personalitatea și dispoziții la cooperare, — susțin ei — această educație ar putea deveni o formă periculoasă de evadare a individului de la responsabilitate. Existențialiștii contestă și eficiența instructivă a învățămîntului în grup, afirmînd că cercetările psihologice probează contrariul [31]. Unii existențialiști sînt însă în general de acord că în condițiile moderne nu se poate renunța la învățămîntul de masă. Ei acceptă (Marcel, Jaspers) educația în grup, ca o cale prin care fiecare individ să fie ajutat să se autodesăvîrșească ca personalitate autentică. Dragostea de oameni, înțelegerea socială, spiritul de cooperare ar putea fi dezvoltate, susțin ei, doar printr-o educație în grup concepută și realizată în spirit existențialist, care ar pune individul mai presus de grup și de conținutul instrucției, dîndu-i posibilitatea autodeterminării, a alegerii libere a valorilor culturale și morale, a propriului său eu [32].

Protestul existențialist împotriva educației de masă, în grup, este neștiințific și reacționar. Esența umană este — așa cum arăta Marx — „totalitatea relațiilor sociale". Omul nu se poate dezvolta ca ființă socială decît într-o ambianță socială. Pe plan educativ, în cadrul educației în grup, în colectiv, elevul beneficiază de condițiile necesare dezvoltării personalității sale și a dispozițiilor și capacității de cooperare socială,

---

[29] a) G. Kneller, *op. cit.*, p. 101; b) W. R. Niblett, *On Existentialism and Education*, p. 105 și *Education and the Modern Mind*, p. 21—28.

[30] a) G. Kneller, *op. cit.*, p. 101—102; b) W. R. Niblett, *On Existentialism and Education*, p. 109.

[31] a) W. R. Niblett, *Education and the Modern Mind*, London, 1954, p. 22—34; b) G. Kneller, *op. cit.*, p. 93—99.

[32] a) G. Kneller, *Education, Knowledge and the Problem of Existence*, Harvard, Ed. Rev., 4/1961, p. 430—433; b) G. Kneller, *Existentialism and Education*, p. 99—102.

fapt demonstrat de experienţa şcolii socialiste.

Condamnarea învăţămîntului de masă reprezintă totodată o tendinţă de a împiedica procesul de culturalizare a maselor muncitoare din societatea capitalistă, de a frîna dezvoltarea mişcării socialiste, ceea ce corespunde intereselor burgheziei imperialiste.

Aceeaşi semnificaţie o are şi preconizarea unei educaţii individualiste, care exprimă optica burgheziei în această problemă şi deserveşte implicit interesele ei de cultivare a individualismului care caracterizează această societate.

Concepţia individualistă cu privire la relaţia individ-grup determină preconizarea unor raporturi specifice între profesor-şcolar. Pedagogia existenţialistă afirmă că profesorul nu trebuie să fie un îndrumător (ca în concepţia lui J. Dewey) sau o personalitate „model" (ca în pedagogia idealistă), ci o personalitate autentică, angajîndu-se în astfel de relaţii cu elevii individual, încît să-i convingă că sînt pentru el personalităţi libere, „unice", de „neînlocuit" şi că sînt trataţi ca atare [33].

Toţi gînditorii existenţialişti sînt de acord că legăturile dintre profesor şi elev ar trebui să implice o „intensă explorare intimă", o „mai intimă comunicare" (Jaspers) de la „suflet la suflet" (Marcel), raporturi „Eu — Tu" (Bubber). Reala intimitate ar consta, conform vederilor existenţialiste, într-un tip de contact profesor-elev care trascende normele generale sociologice referitoare la activităţile în grup [34]. Acceptînd ca principiu şi scop fundamental al activităţii sale educative formarea omului pentru el însuşi, profesorul trebuie să învеţe cum să conducă elevul „direcţionat din interior", acordînd o mare libertate de afirmare spontaneităţii de gîndire şi de acţiune [35]. În consecinţă, în activitatea sa didactică, profesorul trebuie să urmărească trei obiective: 1. să trateze subiectele în aşa mod, încît să stabilească adevărurile prin liberă alegere; 2. să urmărească desăvîrşirea funcţionării independente a spiritului elevilor, spre a produce personalităţi autentice; 3. să cultive la şcolari convingerea că adevărurile pe care le posedă sînt rodul gîndirii lor individuale [36]. Procedînd astfel, profesorul ar descătuşa spiritul elevilor, aceştia ajungînd să dezvolte individual idei, iniţial comune profesor-elev [37].

Profesorul ar trebui să respecte atitudinile „existenţiale" ale elevilor şi părinţilor şi prin activitatea sa să nu împiedice anumite „sănătoase crize existenţiale" la şcolari [38].

Se apreciază drept curajos profesorul care îmbrăţişează punctul de vedere existenţialist în probleme de educaţie, şi ca talentat acela care poate ajuta pe elevii săi să-şi creeze, prin alegeri proprii, personalitatea [39].

Preconizarea unor relaţii mai umane între profesor şi elevi este pozitivă, dar este inacceptabilă prezentarea individualităţii şcolarului ca un fetiş căruia ar trebui să i se adapteze întreaga activitate instructiv-educativă din şcoală.

De asemenea, trebuie respins subiectivismul preconizat în relaţiile dintre profesor şi elevi ca o consecinţă a fetişizării individualităţii şcolarului, precum şi abdicarea profesorului de la adevăratele sale îndatoriri de educator, deoarece toate acestea determină o orientare extrem de individualistă a educaţiei, cu toate consecinţele ei negative probate şi de practicarea în şcoala burgheză a altor sisteme şi curente pedagogice individualiste.

---

[33] A. Adler, *Education of the individual*, New York, 1958, p. 19—38.

[34] a) R. Harper, *op. cit.*, p. 250—253; b) G. Kneller, *op. cit.*, p. 433-434.

[35] G. Kneller, *op. cit.*, p. 145.

[36] a) D. Vandenberg, *op. cit* p. 176—185; b) G. Kneller, *op. cit.*, p. 115.

[37] a) H. Harper, *op. cit.*, p. 237-238; b) G. Kneller, *op. cit.*, p. 121—122.

[38] a) A. Fallico, *Existentialism and Education*, Educational Theory IV, 2, 1951 p. 171; b) R. Harper, *Existence and Recognition*, p. 236—237.

[39] G. Kneller, *Existentialism and Education*, p. 121—122.

Absolutizarea individualizării procesului educativ și totalul subiectivism în activitatea instructiv-educativă servesc de fapt intereselor reacționare ale școlii burgheze, reliefînd caracterul de clasă al acestei pedagogii.

Idei criticabile expun pedagogii existențialiști abordînd o altă problemă referitoare la învățămînt. Cercetînd procesul instructiv-educativ, pedagogii existențialiști preconizează raporturi specifice între elevi și conținutul învățămîntului.

Pentru existențialiști, cunoașterea sistematică, obiectivă poate fi numai ipotetică, niciodată certă, decisivă. Adevărul — susțin ei — este multidimensional influențat de elemente iraționale și ca atare nu poate fi niciodată cunoscut în totalitate. Cunoașterea existențialistă este intuitivă, este „o percepere estetică" a universului [40]. Ea își are originea în simțurile și cunoștința individului, ca un rezultat al experiențelor și al proiectelor sale, el fiind deplin responsabil pentru propria sa cunoaștere.

De pe această poziție filozofică, pedagogii existențialiști critică în mod greșit școala modernă orientată raționalist, pe considerentul că preocupată să predea cunoștințe obiective, bazate pe experimentalism, ar determina prin aceasta „obiectivarea" elevului, adică depersonalizarea lui, pierzînd din vedere unicitatea lui, inhibînd procesul de formarea a eului său autentic [41]. Pentru pedagogul existențialist cunoașterea din cadrul procesului de învățămînt nu apare ca un scop în sine, ci doar ca un mijloc pentru realizarea subiectivității, a autenticității eului. El consideră că nu cunoașterea, nu obiectele de învățămînt sînt importante, ci reacția elevului în procesul de cunoaștere [42].

Pentru ca predarea și însușirea cunoștințelor de către elevi în procesul de învățămînt să mijlocească dezvoltarea capacității lor de autodeterminare, se recomandă ca asimilarea să nu fie rece, impersonală, „obiectivă", ci prin „integrare în situație" [43].

Astfel conceput, procesul instructiv-educativ ar permite — susțin existențialiștii — dezvoltarea tuturor facultăților psihice ale elevului, ca gîndirea, imaginația, memoria, afectivitatea, voința, de care elevul se va servi pentru a deveni ceea ce aspiră să fie [44]. Aceste cunoștințe îi vor folosi nu pentru a se adapta mai bine nevoilor sociale, ci pentru a se putea servi mai bine de societate și de instituțiile ei, pentru a deveni o personalitate autodeterminată [45].

Atitudinea antiraționalistă adoptată de către pedagogia existențialistă cu privire la învățămînt și formalismul didactic pe care îl reeditează nu pot fi acceptate din cauza caracterului lor neștiințific și a semnificației lor reacționare.

Înzestrarea școlarilor cu un sistem de cunoștințe obiective nu poate fi concepută numai ca o cale de dezvoltare a personalității școlarului, ci ea reprezintă un scop esențial al învățămîntului, școala avînd obligația să pregătească și sub acest aspect tineretul pentru a se încadra activ și productiv în viața socială. Preconizarea diminuării orientării raționaliste a școlii înseamnă o evidentă tendință de a împiedica ridicarea maselor muncitoare la cultură, la o concepție materialistă despre lume și deci, implicit, de a prelungi existența societății capitaliste.

Problema conținutului învățămîntului școlii moderne este discutată, de asemenea, în literatura pedagogică existențialistă. Manifestînd neîncredere în valoarea planului ac-

[40] D. Vandenberg, *op. cit.*, p. 174—180.

[41] D. Vandenberg, *op. cit.*, p. 176—179.

[42] a) G. Kneller, *Existentialism and Education*, p. 63; b) W. R. Niblett, *Education and the Modern Mind*, London, 1954, p. 110—126.

[43] a) G. Kneller, *op. cit.*, p. 122; b) A. Adler, *Education of the Individual*, New York, 1958, p. 122—123.

[44] A. Adler, *op. cit.*, p. 6—22.

[45] a) R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, p. 48—49; b) G. Kneller, *Education Knowledge and the Problem of Existence*, p. 429—431.

tual de învățămînt, pedagogii existențialiști, deși recunosc necesitatea includerii disciplinelor științifice, pledează, totuși, pasionat, pentru acordarea unui spațiu și a unei atenții mai mari disciplinelor umanistice [46]. Literatura, istoria, muzica, filozofia, artele plastice, religia etc., afirmă ei, prilejuiesc o confruntare a copilului cu „situațiile", îi oferă „experiențe" care-l ajută să-și adecveze răspunsurile sale posibile la viață, să-și sporească gradul și profunzimea înțelegerii de sine și a altora, să-și dezvolte simțul valorilor și capacitatea de a participa la întreaga existență.

Referitor la predarea acestor discipline, ei protestează întemeiat împotriva alunecării în facticitate și platitudine, militînd pentru o predare entuziastă, pasionată, care să valorifice din plin potențialul lor educativ (R. Harper). În acest sens, existențialiștii nu manifestă preferințe pentru programe de studii bine determinate, ci optează pentru programele alcătuite de profesori culți, pasionați, care să exercite o acțiune reverberatorie asupra spiritului elevilor [47]. Ceea ce contează pentru ei nu este planul de învățămînt sau programele școlare, ci contactul personal între profesori și elevi (Jaspers, Niblett), care trebuie să antreneze nu numai logica, ci și afectivitatea elevilor (G. Kneller).

Evident, această poziție adoptată în problema conținutului învățămîntului nu poate fi total acceptată; înzestrarea elevilor cu cunoștințe despre realitate nu poate constitui numai un mijloc, ci și un scop vizînd pregătirea lor pentru viață. De aceea, stabilirea elementelor concrete ale cunoașterii nu poate fi lăsată la discreția inspirației spontane a tuturor profesorilor care nu întotdeauna sînt talentați și pasionați. Adoptarea acestui subiectivism, chiar a acestui anarhism didactic, ar putea avea urmări primejdioase pentru pregătirea tineretului, înzestrîndu-l cu o cultură mozaicală, heterogenă, privîndu-l de posibilitatea de a-și însuși un sistem de cunoștințe care să reflecte just realitatea în toate aspectele ei esențiale și care să-i permită formarea unei concepții juste despre lume. În condițiile societății burgheze, acest subiectivism didactic contribuie la accentuarea caracterului individualist al educației, la accentuarea crizei școlii burgheze, pe fondul căreia au apărut aceste orientări reacționare.

O problemă tangentă, mult discutată în pedagogia existențialistă, este aceea a orientării profesionale, impuse de gradul de dezvoltare a cunoașterii umane și a tehnicii, care cer tipuri specializate de profesiuni [48]. Existențialiștii consideră specializarea îngustă ca o plagă a educației moderne, care transformă omul într-un obiect utilizabil, împiedicîndu-l să devină matur, răpindu-i dignitatea. Conștienți de imposibilitatea renunțării la învățămîntul profesional, ei cer ca cel puțin să fie completat cu discipline umanistice, liberalizante, care să ofere tînărului posibilitatea unei mai profunde înțelegeri a vieții, deoarece, afirmă ei „este omul care contează și nu profesiunea" [49].

Critica pe care o fac școlii occidentale referitor la tendința ei de specializare îngustă, referitor la dezvoltarea unilaterală a personalității în corelație cu nevoile producției capitaliste este întemeiată, iar propunerile făcute în această problemă sînt, în limitele societății capitaliste, acceptabile, deși palliative. Nedepășind pozițiile umanismului burghez, existențialiștii nu înțeleg că în societatea capitalistă dezvoltarea unilaterală are un caracter specific acestei orînduiri și nici nu văd adevărata soluție, care este revoluția proletară și construirea societății socialiste.

Un alt aspect al procesului de învățămînt pe care pedagogii existențialiști îl soluționează în mod individualist este cel metodologic. Metodele de învățămînt practicate în

[46] a) G. Kneller, *Existentialism and Education*, p. 122—130; b) W. R. Niblett, *Education and the Modern Mind*, p. 95—110; c) D. Vandenberg, *op. cit.*, p. 177—179.
[47] D. Vandenberg, *op. cit.*, p. 180.
[48] R. Hubert, *op. cit.*, p. 378—400.
[49] G. Kneller, *op. cit.*, p. 131.

școala modernă sînt criticate pentru formalismul pe care-l implică, iar preocuparea pedagogiei moderne pentru optimizarea metodelor de învățămînt este considerată „impersonală și neproductivă", deoarece — se afirmă — este orientată social și pierde din vedere personalitatea elevului [50].

Fără a intra în detalii în această problemă, pe care o consideră minoră ca importanță, existențialiștii pledează pentru folosirea unor metode active în procesul instructiv-educativ. În acest sens, de o prețuire deosebită se bucură Socrate, care este privit ca un autentic gînditor și educator [51]. Metoda socratică este considerată ca o cale ingenioasă prin care se realizează o „comunicare" directă între profesor și elev, prin care se probează viața interioară, caracterul subiectiv al adevărului și conformitatea lui cu experiența critică subiectivă [52].

În general, în cercetarea problemelor de învățămînt pedagogia existențialistă se caracterizează printr-o analiză critică, protestatară a realităților școlare, care însă nu este urmată de soluții practice, soluții care de altfel nici nu pot fi găsite în condițiile menținerii societății capitaliste.

Sub acest aspect, pedagogia existențialistă rămîne pe un plan de generalități, probînd schematic, mulțumindu-se să deschidă doar perspective, să dea sugestii care adesea sînt reacționare, remarcîndu-se prin individualism, subiectivism, anarhism didactic, servind astfel doar intereselor burgheziei pe plan de școală și fiind în contradicție cu critica pozitivă pe baza căreia sînt formulate aceste sugestii.

Un loc important ocupă în filozofia educației existențialiste problema valorilor etice și religioase, fundată pe conceptul existențialist de valoare [53].

Pedagogii existențialiști condamnă educația modernă pentru că indică tineretului un anumit cod moral determinat social, considerînd aceasta ca o violentare a libertății absolute a individului. Personalitatea autentică trebuie să-și ierarhizeze prin liberă decizie valorile religioase și etice, susțin ei. [54]

Deși existențialiștii consideră că doctrina lor, mai ales în probleme etice, este „descriptivă" și nu „prescriptivă", [55] își pun totuși o serie de probleme cu profunde implicații etice: problema bazelor spirituale ale existenței, a morții, a vinei, problema funcției constructive a neliniștii etc. Soluțiile variază de la un filozof existențialist la altul, majoritatea fiind însă de acord că adevărata educație trebuie să implice problema valorilor religioase și etice. O mare atenție se acordă, în acest sens, valorilor religioase.

În această problemă a valorilor religioase și etice se subliniază datoria morală a școlii de a conduce pe fiecare elev prin experiență personală la cunoașterea nu numai a aspectelor luminoase ale vieții, ci și a celor negative. Existențialiștii cer să se arate tineretului că viața înseamnă succes, dar și dezastru, înălțare dar și prăbușire, bucurie dar și tragedie, și că el trebuie să fie pregătit spiritual spre a le întîmpina cu demnitate (G. Kneller). Ei consideră că oferind elevului posibilitatea cunoașterii valorilor religioase și etice, educația trebuie să cultive la școlar un comportament moral bazat pe autoexaminare, „pe libera exercitare a propriei sale alegeri morale" și nu pe ascultare socială. Mai mult, educația ar trebui să ferească copilul de orice factor care s-ar pune în calea autodeterminării sale etice. Această totală libertate morală, existențialiștii n-o consideră ca fiind licențioasă, deoarece ea implică „acceptarea teribilei responsabilități" [56].

---

[50] G. Kneller, *op. cit.* 135.
[51] Kenneth Richmond *Socrates and Western World*, London, 1954, p. 39—40, 46.
[52] G. Kneller, *Existentialism and Education*, p. 133—135.
[53] G. Kneller, *op. cit.*, p. 71—91.
[54] W. R. Niblett, *The Education and the Modern Mind*, p. 59—89.
[55] R. Harper, *op. cit.*, p. 245.
[56] G. Kneller, *op. cit.*, p. 84.

Or, etica ştiinţifică marxistă demonstrează că valorile etice sînt determinate de caracterul relaţiilor de producţie într-o anumită societate, iar educaţia asigură însuşirea lor de către generaţia tînără. Ierarhizarea valorilor etice, alcătuirea unui cod etic nu reprezintă o operaţie arbitrară, subiectivă, ci este un proces social, obiectiv determinat de nevoile societăţii. Tendinţa de a lăsa alegerea codului etic la latitudinea individului, reprezintă o aberaţie ştiinţifică, practic fiind imposibilă, deoarece sub influenţa factorilor formativi din societate şi şcoală, individul îşi însuşeşte etica societăţii, a clasei sale.

Această concepţie despre morală şi despre educaţia morală nu este numai neştiinţifică, ci şi reacţionară reprezentînd „o glorificare a arbitrarului şi iraţionalului" [57], a nihilismului şi anarhismului etic burghez.

Pedagogii existenţialişti critică în mod întemeiat educaţia pentru viaţă, pentru fericire, aşa cum este concepută această educaţie în şcoala burgheză, ca realizabilă prin intermediul unui portmoneu plin cu bani. [58] Existenţialiştii afirmă că aceasta nu constituie scopul suprem al existenţei şi cer şcolii să cultive la tineret idealuri mai înalte, mai valoroase.

Existenţa, — susţin ei de asemenea — înseamnă o permanentă luptă, nelinişte, frustare, greşeală şi vină pentru că alegerile omului nu sînt perfecte, iar acţiunile lui au urmări neprevizibile. [59] De aceea, educaţia pentru fericire n-ar fi decît o uşurinţă iresponsabilă şi pedagogii existenţialişti îi opun teza educaţiei „cu moartea în perspectivă", fundată pe conceptele iraţionale de suferinţă, nelinişte [60].

Dintre situaţiile de limită (limitative) pe care omul le poate întîlni în viaţă (boala, lupta etc.) moartea este singura care nu poate fi depăşită, existenţa fiind esenţialmente finită. Omul nu este numai muritor, dar este şi singura fiinţă care ştie că va muri şi acest lucru îi produce nelinişte, groază. („Sein zum Tode" — Heidegger). Unii filozofi existenţialişti (Jaspers, Sartre) afirmă că ideea morţii nu trebuie să împiedice dorinţa de viaţă, ci să pregătească pe tînăr să o anticipeze şi să o întîmpine, îndeplinindu-şi corespunzător, demn rolul de fiinţă în lume.

Bazîndu-se pe această poziţie filozofică, unii pedagogi existenţialişti îşi manifestă regretul că în şcoala modernă nu se face un studiu al morţii ca o realitate a existenţei umane şi pledează pentru o educaţie în perspectiva morţii. „Sein zum Tode" („a trăi cu moartea în perspectivă") devine astfel pe plan pedagogic „Erziehen zum Tode" („a educa cu moartea în perspectivă"). Educaţia pentru moarte nu este concepută ca un scop în sine, ci ca o cale pentru o mai deplină înţelegere de către tineri a unei vieţi bune, a valorilor şi obligaţiilor ei. În acest sens, se cere profesorului să arate elevilor că o viaţă trăită leneş, egoist, concepută ca un „carpe diem" este imorală, lipsită de valoare şi că cel mai nobil şi valoros lucru este supremul sacrificiu în slujba unor idealuri înalte. Elevii trebuie să fie convinşi că „singurul lucru pentru care merită să mori este singurul lucru pentru care merită să trăieşti" (Camus).

Existenţialiştii nu ignorează dificultăţile practice ale unei asemenea educaţii: profesorul ar trebui să etaleze, pe de o parte, valorile vieţii, iar pe de altă parte, funcţia morţii, în faţa unor tineri pentru care moartea este un fenomen aproape ireal, ce nu intră în consideraţiile lor imediate.

Problema educaţiei pentru moarte a stîrnit vii critici în filozofia educaţiei occidentale pe considerentul, întemeiat, că pentru tineret ceea ce contează este viaţa şi nu moartea, că cultivarea unor asemenea idei ar duce la resemnare, la pasivitate în faţa

[57] S. Hook, *Pragmatism and Existentialism*, Antiooh, Rev. U.S.A., 1959, nr. 19 n 2 (151—168).
[58] W. R. Niblett, *op. cit.*, p. 11—12.
[59] G. Kneller, *op. cit.*, p. 114.
[60] G. Kneller, *op. cit.*, p. 103—122.

vieții, pe care nici profesorul cel mai talentat n-ar putea-o învinge [61].

Conceptele filozofiei existențialiste de neant, moarte (care o fac să fie caracterizată ca o filozofie a disperării și a morții) reflectă conștiința intelectualității burgheze că societatea burgheză occidentală se află într-un moment de criză profundă, care s-ar putea solda cu totala prăbușire a acestei orînduiri. Educația pentru moarte reprezintă concluzia practică pe care o trage pedagogia existențialistă : în fața acestor funeste perspective sociale tineretul să fie pregătit să primească moartea cu seninătate și demnitate, să o prefere chiar vieții, atunci cînd prin ea contribuie la salvarea patriei sau a societății sale. Teza educației în perspectiva morții relevă caracterul pesimist al acestei pedagogii, precum și faptul că cu tot caracterul ei protestatar ea rămîne în limitele gîndirii pedagogice burgheze.

Sintetizînd rezultatele expunerii noastre asupra pedagogiei existențialiste, constatăm, în primul rînd, că aceasta se remarcă printr-o analiză detaliată, profundă a problemelor majore ale școlii occidentale. Pedagogia existențialistă protestează în mod argumentat și patetic împotriva condițiilor create omului în societatea capitalistă și în corelație cu acestea împotriva educației dezumanizante din școala occidentală.

Dar dacă punerea problemelor constituie un merit esențial al pedagogilor existențialiști, nu același lucru se poate spune cu privire la soluțiile oferite. În general, pedagogia existențialistă se mulțumește să sugereze vag ceea ce ar trebui căutat și cam în ce direcție, rămînînd pe un plan de generalitate. Ea nu constituie o sursă de inspirație pentru soluționarea problemelor practice ale educației și învățămîntului, fiind greu de conceput cum această doctrină pedagogică abstractă ar putea să inspire organizarea unor instituții educative, programe școlare, manuale, metode etc. Sub acest aspect *ea apare, așa cum remarcă unii comentatori,* ca o pedagogie mai mult „aluzivă" decît „orientativă", *mai mult „indirectă" decît „directă".* [62].

Prezentîndu-se ca o încercare de soluționare a crizei pedagogiei și școlii occidentale, pedagogia existențialistă apare mai mult ca o consecință și ca un aspect al acestei crize, lăsînd pe educator mai frămîntat și mai dezorientat decît l-a găsit.

În măsura în care pedagogia existențialistă schițează unele soluții acestea se caracterizează în general, prin individualism, egocentrism educativ, anarhism didactic și pedagogic, care le face inacceptabile pe planul gîndirii și al practicii pedagogice științifice, progresiste. De asemenea, aceste soluții reliefează pregnant caracterul burghez, în esență reacționar, al acestui curent pedagogic care alături de alte curente pedagogice contemporane (ca neatomismul, pragmatismul) servește interesele burgheziei imperialiste pe tărîm educativ.

SILVIA CERNICHEVICI

---

[61] G. Kneller, *op. cit.*, p. 106.

[62] Giovanni Maria Bertin, *op. cit.*, p. 778.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„METODICA PREDĂRII GEOGRAFIEI ÎN ŞCOALA GENERALĂ DE 8 ANI" *

Metodica predării geografiei în şcoala generală de 8 ani, apărută recent, vine să îmbogăţească literatura metodico-geografică din ţara noastră. Ea cuprinde două părţi distincte. În prima parte, se dau îndrumări generale şi amănunţite de ordin pedagogic şi metodologic **asupra predării geografiei în şcoală**, fiind expuse — în cele 4 capitole — cerinţele de bază de care trebuie să ţină seama profesorul de geografie pentru a desfăşura o rodnică activitate didactică.

Cealaltă parte a lucrării — o concretizare detaliată a celei dintîi — se ocupă de **metodica predării geografiei pe clase** — de la a III-a pînă la a VIII-a — fiecăreia acordîndu-i-se cîte un capitol aparte. Subliniem faptul că în aceste capitole se evită recomandarea de „reţete metodice". În mai toate cazurile se propun mai multe soluţii sau moduri diferite de rezolvare corespunzătoare a predării lecţiilor pe clase, una din soluţii fiind dezvoltată concret şi în întregime de fiecare autor.

Ambele părţi ale metodicii sînt judicios conexate. Între ele există un raport de sprijin şi de complinire reciprocă, alcătuind împreună un tot închegat. Acest fapt îngăduie lucrării să conducă pe cititor de la orientarea generală pedagogică şi metodologică asupra diferitelor probleme şi aspecte ale predării, la realizarea lor concretă, în condiţii cît mai bune, în activitatea la catedră — pe clase şi lecţii — şi în afară de şcoală.

Este îndeobşte cunoscut că principalele materiale care stau la temelia orientării, organizării şi desfăşurării procesului de învăţămînt sînt programele, manualele, metodicile şi materialele didactice pe discipline şi clase. Din acest punct de vedere, apariţia noii lucrări înseamnă un serios pas înainte în predarea geografiei în şcoala generală de 8 ani. Avem programe şi manuale din ce în ce mai bune. An de an sporeşte zestrea şcolilor noastre în ce priveşte materialele didactice — fie prin cele primite de la Ministerul Învăţămîntului, fie prin cele confecţionate de profesori şi de elevi cu mijloace locale.

Nu acelaşi lucru se putea spune pînă acum şi în ce priveşte existenţa metodicilor pentru predarea geografiei în şcoală. Tocmai de aceea subliniem faptul că apariţia acestei lucrări reprezintă momentul cînd — alături de programe, manuale şi materiale didactice — dispunem şi de o metodică unitară, sistematizată şi completă pentru toate clasele şcolii generale de 8 ani. Ea stă atît la îndemîna celor care predau noţiunile elementare de geografie în primele clase, cît şi la îndemîna celor care predau geografia ca obiect de sine stătător de la clasa a III-a pînă la clasa a VIII-a.

---

* **Metodica predării geografiei în şcoala generală de 8 ani**, sub redacţia lector univ. Petre Bărgăoanu, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

Capitolul I fundamentează și explică din punct de vedere pedagogic unul din cele mai importante procese ale transmiterii cunoștințelor științifice — formarea la elevi a reprezentărilor și noțiunilor de geografie fizică și economică. El este temeinic documentat, deschizînd și ușurînd calea înțelegerii celorlalte probleme tratate în metodică. Cel de-al doilea capitol cuprinde principalele metode, procedee și materiale didactice care trebuie folosite, în predarea geografiei la clasele III—VIII. El ajută cadrele didactice să cunoască mijloacele de predare, învățîndu-le totodată să le folosească cu discernămînt și să le desăvîrșească. Capitolul al treilea prezintă cerințele obligatorii ale lecției și tipurile fundamentale de lecții — problemă cheie a organizării și desfășurării muncii de instruire și de educare a elevilor în școală. Concluziile la acest capitol constituie o chemare la continua perfecționare a lecțiilor — în conținut și în metodă — pe baza practicii înaintate. Activitățile pe terenul geografic și la cercul tinerilor geografi sînt prezentate în capitolul IV, cu tot ce privește organizarea lor, precum sînt prezentate și aparatele necesare, confecționate industrial sau cu mijloace proprii ; de asemenea, se arată însemnătatea acestor activități pentru dobîndirea cunoștințelor, ori pentru crearea de deprinderi de muncă independentă la elevi.

Interesante și în bună parte inedite sînt îndrumările metodice cuprinse în capitolele V și VI — predarea geografiei la clasele a III-a și a IV-a, apoi la clasele a V-a și a VI-a, unde geografia fizică generală se predă concomitent cu geografia regională. Interesante prin conținutul lor, reflectînd o bogată experiență didactică, sînt și materialele capitolului VIII — predarea geografiei fizice și a cunoștințelor de geologie la clasa a VII-a — și ale capitolului IX — predarea geografiei fizice și economice a patriei la clasa a VIII-a.

Problematica acestor nouă capitole, succesiunea lor logică și îmbinarea esențialului cu particularul sînt utile în desfășurarea unei activități laborioase în practica predării geografiei.

Privită în ansamblu, noua Metodică a predării geografiei în școala generală de 8 ani însumează o serie de calități care-i sporesc mult valoarea.

Între acestea, ponderea cea mai însemnată o asigură existența celor două părți distincte : prima — **îndrumările generale**, a doua — **predarea pe clase**, la care ne-am referit mai sus. Această structură dă metodicii un caracter de noutate, de utilitate largă și de eficiență sporită. Pe aceeași linie se încadrează și recomandările cu privire la planificările calendaristice — element nou într-o lucrare metodică ; ele au o însemnătate deosebită pentru buna organizare și pentru desfășurarea ritmică a procesului de învățămînt la geografie.

De asemenea, se bucură de aprecieri și ideea redacției de a se aborda problema lecturilor geografice, precum și larga ei concretizare în lucrare prin lecturi frumoase și reușite. Această idee ar fi fost întregită, dacă s-ar fi dat și indicații bibliografice pentru alte lecturi pe lecții și pe clase.

Menționăm totodată și bogăția de exemple pe care le conține metodica de față. Astfel, fiecare lecție și verigile ei sînt bogat, pe înțeles și convingător exemplificate. Această calitate va influența mult buna predare și deci creșterea eficienței lecțiilor de geografie. De asemenea, ea va face ca lucrarea să pătrundă larg și să fie intens folosită atît de învățători și profesori, cît și de numeroșii tineri care se pregătesc să devină slujitori devotați ai școlii.

La cele de mai sus se adaugă și unele contribuții originale la dezvoltarea cercetărilor pedagogice și metodico-geografice de la noi. Din acest punct de vedere, amintim doar indicarea unor lecții de

un gen nou, ca de exemplu lecția de verificare după cea de recapitulare și de sistematizare a cunoștințelor etc. De asemenea, menționăm aportul adus la studiul metodicii predării geografiei în clasele a III-a și a IV-a — domeniu de cercetare puțin abordat pînă acum la noi, care ar trebui să rămînă în permanență în atenția și în preocupările geografilor, metodiștilor și pedagogilor noștri. Aprecieri asemănătoare se cuvin și în ce privește metodica predării geografiei la clasele a V-a și a VI-a, folosirea lecturilor geografice în școală, indicațiile pentru rezolvarea unor inadvertențe dintre programe și manuale etc.

Ținînd seama de cele de mai sus, putem afirma că actuala metodică va aduce o contribuție însemnată la generalizarea experienței înaintate în predarea geografiei, la desăvîrșirea măiestriei pedagogice a cadrelor didactice, la dezvoltarea și îmbogățirea experienței didactice a învățătorilor și profesorilor tineri, la instruirea temeinică a studenților de la facultățile de geografie ale universităților și institutelor pedagogice de 3 ani, a elevilor din ultimii ani ai școlilor pedagogice de învățători.

★

Cu toate calitățile evidente ale acestei lucrări, încercăm să venim cu cîteva sugestii de care am dori să se țină seamă, la o viitoare ediție, în vederea creșterii continue a nivelului ei calitativ. Ne vom referi în primul rînd la volumul lucrării și la dozarea lui pe capitole. Fără îndoială că dezideratul oricărui profesor de geografie este să aibă metodici pe cursuri și pe clase. Dacă, totuși, la această metodică s-a mers pe linia alcătuirii unei singure lucrări — procedeu care are multiple avantaje — pentru fiecare din cele 6 clase rezervîndu-se cîte un capitol aparte, era necesar ca volumul lucrării să fie mai mare de 266 de pagini. În circa 20—30 de pagini este greu să se poată reda tot ce este necesar ca îndrumare metodică pentru predarea geografiei la o clasă a școlii generale de 8 ani. Se știe că tocmai la aceste clase se întîlnesc cele mai variate, mai complexe și mai dificile probleme pedagogice și metodico-didactice. În sensul celor de mai sus, este de dorit ca Editura didactică să înțeleagă acest deziderat justificat, astfel încît ediția a doua a lucrării la care ne referim să aibă în jur de 400 de pagini. Sporul de circa 150 de pagini față de volumul actual ar trebui acordat cu precădere capitolelor I, III, IV, VII și VIII. De pildă, capitolului I, deși abordează o bogată tematică, nu i s-au acordat decît 4 pagini și, ca urmare, la un mod mai general. Capitolului III, deși tratează cea mai importantă problemă a procesului de învățămînt, am putea spune piatra unghiulară a acestuia — lecția ca formă de bază a organizării muncii de instruire și de educare în școală — i s-a rezervat totuși cel mai redus spațiu grafic în raport cu toate celelalte capitole ale lucrării. Aici va fi binevenită atît dezvoltarea tuturor materialelor actuale, cît și exemplificarea fiecărui tip de lecție, cel puțin prin cîte o lecție la diferite clase. De asemenea, capitolul IV se cere și el mai dezvoltat și îndeosebi mai bogat ilustrat.

Considerăm că toate capitolele din prima parte a metodicii (I—IV) ar trebui să abordeze, în măsura și în sensul care le privesc, problemele referitoare la necesitatea și la importanța, la căile și mijloacele de realizare a modernizării predării geografiei în școala generală de 8 ani — conținut, metode, mijloace — problemă care în actuala ediție nu este abordată.

Referitor la partea a II-a a metodicii — predarea la clasele III—VIII — aceasta necesită o sporire simțitoare a spațiului grafic la fiecare capitol (V—IX). La toate clasele este necesar să fie dezvoltate indicațiile metodice introductive și să fie

mărit numărul lecțiilor exemplificate. La selecționarea acestora este bine să se țină seama de conținutul lor în ce privește tema, cît și de folosirea celor mai adecvate metode și procedee de predare; totodată, să se aibă în vedere particularitățile de vîrstă ale elevilor pe clase, condițiile concrete ale activității didactice în școli etc.

Și pe viitor va trebui să se asigure un spațiu preponderent capitolelor referitoare la predarea geografiei în clasele a III-a și a IV-a, a V-a și a VI-a. Cerințele de mai sus izvorăsc din faptul că particularitățile de vîrstă ale elevilor din aceste clase ridică probleme deosebite din punctul de vedere al accesibilității cunoștințelor, al însușirii lor conștiente și active ș.a.

De asemenea, capitolul VIII — predarea cunoștințelor de geografie fizică generală și de geologie la clasa a VII-a — comportă o amplificare substanțială. Se știe că, potrivit programei actuale, clasa a VII-a este prima și de fapt singura din școala generală de 8 ani în care geografia fizică generală se predă ca un sistem închegat de cunoștințe. De aceea, sînt necesare mai multe indicații metodice la început de capitol, mai multe îndrumări în ce privește predarea învelișurilor Pămîntului și mai ales a atmosferei, hidrosferei și biosferei.

Privitor la capitolul VII — predarea geografiei în clasele a V-a și a VI-a — trebuie să apreciem efortul, strădania, iar uneori chiar ingeniozitatea autorilor materialelor de la acest capitol. In fața lor a stat sarcina dificilă de a arăta care sînt metodele și procedeele cele mai bune pentru predarea concomitentă a cunoștințelor de geografie fizică generală și de geografie regională la elevi în vîrstă de numai 12—13 ani. Sarcina lor a fost grea și din cauză că aceste îndrumări trebuiau elaborate pe baza unor programe și manuale cu totul diferite de cele de pînă acum, precum și a unei experiențe limitate (de numai 2—3 ani) de predare a geografiei în clasele a V-a și a VI-a pe baza noilor programe (începînd doar din anul școlar 1961/1962). Putem spune că autorii s-au achitat bine de sarcina care le-a revenit, deși unele recomandări au caracter convențional și deci discutabil.

Ținînd seama de experiența pozitivă acumulată de școala noastră, de logica firească a obiectului geografia și de cerințele didacticii științifice, pe de o parte, iar pe de altă parte, de părerea aproape unanimă a profesorilor noștri că experiența din ultimii 3—4 ani nu confirmă justețea structurii actualelor programe de geografie la clasele a V-a și a VI-a, opinăm pentru revenirea la predarea cunoștințelor de geografie fizică separat și înaintea celor de geografie regională. In acest sens, ne declarăm de acord cu propunerea, în sensul și în problema de mai sus, cuprinsă în articolul **Predarea geografiei în învățămîntul superior,** (de V. Cucu și Gr. Posea) apărut în revista „Lupta de clasă" nr. 12/1964, precum și cu răspunsul lectorului univ. N. Lupu în aceeași problemă, apărut în nr. 2/1965 al aceleeași publicații. Ar fi deosebit de utilă organizarea unor dezbateri largi pe această problemă, adoptîndu-se măsurile corespunzătoare izvorîte din practica anilor precedenți.

In ceea ce privește unele probleme de conținut, este de dorit ca în viitoarea ediție a recentei metodici să se aducă și din acest punct de vedere îmbunătățirile corespunzătoare. Astfel, este necesar să se includă neapărat problemele referitoare la modernizarea predării geografiei, avîndu-se în vedere instrucțiunile Ministerului Învățămîntului cu privire la modificările ce se aduc între timp programelor și respectiv manualelor de geografie, fie în vederea evitării supraîncărcării elevilor, fie în alt scop. In prezent, metodica reflectă unele rămîneri în urmă din acest punct de vedere. Așa, de exemplu, la

unele continente metodica indică predarea unui număr mai mare de state decît cel stabilit de minister. Nu se respectă întotdeauna indicațiile ministerului pentru evitarea abuzului de date și de nomenclatură proprie geografică la unele din lecțiile exemplificate. Se dau planuri de lecții prea dezvoltate, care cu greu pot fi scrise pe tablă și cu atît mai puțin pot fi notate de elevi în caiete (a se vedea lecțiile **Clima Africii** — lecția a II-a la clasa a VI-a, sau **Industria chimică** — la clasa a VIII-a). Se recomandă un număr prea mare de aplicații și de excursii pe clase, dacă avem în vedere că majoritatea lor se efectuează în zilele de sărbătoare, iar un profesor predă la circa 8—9 clase. Uneori, se recomandă ca obligatorii prea multe materiale didactice pentru o lecție. Unele figuri nu sînt corecte (de exemplu, în fig. 36 și 37 paralelele trase pe glob nu sînt paralele; limitele regiunii Hunedoara — fig. 29, 30, 31 — nu sînt exacte; tabelul de la pag. 133 nu este completat cu toate datele etc.).

Tot pe linia problemelor de conținut, considerăm util ca metodica la care ne referim să se încheie cu un capitol în care să se prezinte aspecte deosebite din experiența și din realizările profesorilor noștri de geografie, precum și aspecte din experiența predării geografiei în școlile din alte țări. Pentru profesori acest capitol ar reprezenta deopotrivă un stimulent în muncă, un util schimb de experiență, o informare cu orizont mai larg.

O altă problemă la care vrem să ne referim este aceea a componenței colectivului de autori. Noua metodică a predării geografiei are calități incontestabile, din care rezultă meritul autorilor și interesul deosebit al profesorilor pentru această carte. Sînt însă unele materiale, și mai ales unele detalii în multe din acestea, care reflectă o insuficientă cunoaștere a documentelor care stau la baza organizării și desfășurării curente a procesului de învățămînt la geografie, necunoașterea unor realități concrete, a unor preocupări și sarcini actuale și de perspectivă din școli. Din această cauză, materialele respective apar întrucîtva rupte de activitatea vie a școlii, depășite în unele privințe. Pe baza acestor considerente, socotim utilă, în vederea pregătirii ediției a II-a, lărgirea actualului colectiv de autori, astfel încît să precumpănească numărul cadrelor didactice care predau de mai mulți ani în școala generală de 8 ani și care obțin bune rezultate la catedră.

★

Nivelul științific ridicat, noutatea și originalitatea în multe probleme, golul pe care îl umple în literatura noastră metodico-geografică conferă multe calități actualei metodici, ea constituind un îndreptar prețios în munca cadrelor noastre didactice.

Acest fapt ne îndreptățește să considerăm că noua lucrare va aduce un aport însemnat la creșterea nivelului predării geografiei în cele 6 clase ale școlii generale de 8 ani (cl. III—VIII) sporind astfel rolul instructiv-educativ al acestei discipline.

Folosirea ei de către miile de învățători și profesori, discutarea în comisiile metodice școlare și în cercurile pedagogice raionale de geografie, vor constitui un bogat izvor de sugestii pentru Institutul de științe pedagogice și pentru colectivul de autori, în vederea dezvoltării și îmbunătățirii ei în edițiile viitoare.

Apariția acestei metodici ne duce cu gîndul la o lucrare cu profil similar pentru clasele IX—XII. Este o cerință care se impune tot mai mult, determinată de efortul comun pentru ridicarea necontenită a nivelului procesului de învățămînt în școala din patria noastră.

Prof. CORNELIU LUPAȘCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica Nouă" II — c. 8816

I 3959

6
ANUL 1965

REVISTA DE PEDAGOGIE

Biblioteca Oraș Sibiu

STUDII ŞI CERCETĂRI

Ion Berca: Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor de vîrstă şcolară mică.

Marin Drăguleț: Contribuția metodelor de învățămînt la creşterea eficienței procesului instructiv-educativ.

Victor Tîrcovnicu: Mijloace pentru educarea sentimentului patriotic la elevi.

Ion T, Radu: Unele probleme privind pregătirea şi desfăşurarea examenelor.

Petre Pufan şi *Margareta Bontaş:* Observaţii asupra formării deprinderilor de planificare la elevii din şcolile profesionale textile.

Tiberiu Truţer: Contribuţia mişcării revendicative a cadrelor didactice la progresul învăţămîntului din ţara noastră în anii 1918—1924.

CONSULTAŢII — DISCUŢII

Leonida Tănăsescu: Indicaţii privind elaborarea diafilmelor didactice.

Elisabeta Gligor: Predarea oral-intuitivă a noţiunilor muzicale la clasele I—II.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Constantin Pufan: Institutul de ştiinţe pedagogice — „Probleme de defectologie" (vol. IV).

Vintilă Panduru: Despre lucrarea „Probleme ale practicii pedagogice".

Ioana Popescu: Sen Alexandru — „Noi, elevii dintr-a XI-a".

Maria Voicu şi *Mihai Rădulescu:* O lucrare despre psihologia pedagogică din S.U.A. (Arden Frandsen — "Educational psychology. The principles of learning in teaching").

ORGAN
AL INSTITUTULUI
DE ŞTIINŢE
PEDAGOGICE

1990
(97)
1 IUL. 2011
IUL. 2005

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. *STANCIU STOIAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R. — directorul revistei; Prof. *FLEANCU GHEORGHIȚA* — redactor șef; Inv. *ANDREI TEODORA*; Prof. univ. *APOSTOLESCU NICOLAE*; Prof. univ. *BERCA ION*; Prof. univ. *BIRSĂNESCU ȘTEFAN*, membru corespondent al Academiei R.P.R.; Conf. univ. *BLIDEANU EUGEN*; Conf. univ. *BUNESCU VASILE*; Prof. univ. *CHIRCEV ANATOLIE*; Prof. *CONSTANTINESCU GHEORGHE*; Prof. univ. *DANCSULY ANDREI*; Ing. *DINU NICOLAE*; Conf. univ. *GIURGEA MARIA*; Prof. univ. *MANOLACHE ANGHEL*; Lector univ. *PATIȚA SILVESTRU*; Conf. univ. *POPESCU-NEVEANU PAUL*; Prof. *VASILESCU ANTON*.

i 3959.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XIV, nr. 6 *Iunie, 1965*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

STUDII ȘI CERCETĂRI — Pag.

Ion Berca: Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor de vîrstă școlară mică 5

Marin Drăguleț: Contribuția metodelor de învățămînt la creșterea eficienței procesului instructiv-educativ 22

Victor Țircovnicu: Mijloace pentru educarea sentimentului patriotic la elevi 35

Ion T. Radu: Unele probleme privind pregătirea și desfășurarea examenelor 49

Petre Pufan și *Margareta Bontaș:* Observații asupra formării deprinderilor de planificare la elevii din școlile profesionale textile 57

Tiberiu Truțer: Contribuția mișcării revendicative a cadrelor didactice la progresul învățămîntului din țara noastră în anii 1918—1924 . 74

CONSULTAȚII — DISCUȚII

Leonida Tănăsescu: Indicații privind elaborarea diafilmelor didactice . . 91

Elisabeta Gligor: Predarea oral-intuitivă a noțiunilor muzicale la clasele I--II 98

CRITICA ȘI BIBLIOGRAFIE

Constantin Pufan: Institutul de științe pedagogice — „Probleme de defectologie" (vol. IV) 113

Vintilă Panduru: Despre lucrarea „Probleme ale practicii pedagogice" . . 118

Ioana Popescu: Sen Alexandru — „Noi, elevii dintr-a XI-a" 119

Maria Voicu și *Mihai Rădulescu:* O lucrare despre psihologia pedagogică din S.U.A. (Arden Frandsen — „Educational psychology. The principles of learning in teaching") 123

16203.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 6 XIV-ый год *Июнь, 1965 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

И. Берка: Развитие устной и письменной речи учащихся младшего школьного возраста 5

М. Драгулец: Вклад методов обучения в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса 22

В. Цырковнику: О некоторых средствах воспитания патриотизма . . 35

И. Раду: Некоторые вопросы подготовки и проведения экзаменов . . 49

П. Пуфан, М. Бонташ: О формировании навыков планирования у учащихся профессиональных текстильных школ . . . 57

Т. Трущер: О вкладе движения учителей (за отстаивание своих прав) в развитии образования в период 1918—24 гг 74

КОНСУЛЬТАЦИИ — ОБСУЖДЕНИЯ

Л. Тэнэсеску: О создании дидактических диафильмов 91

Е. Глигор: Устно-интуитивное преподавание музыкальных понятий в I—II классах 98

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

К. Пуфан: „Вопросы дефектологии", т. 1 113

В. Пандуру: „Вопросы педагогической практики" 118

Н. Попеску: Сен А. „Мы, ученики XI—го" 119

М. Войку, М. Рэдулеску: А. Франдсен, Работы по педагогической психологии 123

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PEDAGOGIQUES

XIV-e année Nr. 6 — *Juin, 1965*

SOMMAIRE

ETUDES ET RECHERCHES — Page.

Ion Berca: Le développement de l'expression orale et écrite chez les élèves de bas âge scolaire 5

Marin Drăguleț: La contribution des méthodes d'enseignement à l'accroissement de l'efficience du processus instructif-éducatif . . . 22

Victor Țircovnicu: Moyens d'éducation du sentiment patriotique chez les élèves 35

Ion Radu: Problemès relatifs à la préparation et au déroulement des examens 49

Petre Pufan et *Margareta Bontaș:* Observations sur la formation des habitudes de planification chez les élèves des écoles professionnelles textiles 57

Tiberiu Truțer: La contribution du mouvement revendicatif des cadres didactiques au progrès de l'enseignement de notre pays dans les années 1918—1924 74

CONSULTATIONS — DISCUSSIONS

Leonida Tănăsesco: Indications à l'égard de l'élaboration des diafilms didactiques 91

Elisabeta Gligor: L'enseignement oral-intuitif des notions musicales aux classes I—II 98

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Constantin Pufan: „Problèmes de défectologie" (IV-e volume) . . . 113

Vintilă Panduru: A propos de l'ouvrage „Problèmes de la pratique pedagogique" 118

Ioana Popesco: Sen Alexandru — „Nous autres, les élèves de la XI-e classe" 119

Maria Voicu et *Mihai Rădulesco:* Un ouvrage rélatif à la psychologie pédagogique aux Etats-Unis (Arden Frandsen — „Educational psychology. The principles of learning in teaching") . . . 123

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

14th Year, No. 6 *June, 1965*

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES — Page.

Ion Berca: The Development of Oral and Written Communication at the Infants' Stage 5

Marin Drăguleț: The Role of Teaching Methods in Increasing the Efficiency of the Instructional-Educational Process 22

Victor Țircovnicu: How to Educate Patriotic Feelings in Pupils . . . 35

Ion Radu: Questions of Preparing and Conducting Exams 49

Petre Pufan, Margareta Bontaș: Remarks on the Formation of Planning Habits With Pupils in Textile Vocational Schools 57

Tiberiu Truțer: The Contribution of the Teaching Staff's Claims to the Advancement of Education in Rumania Between 1918—1924 . . 74

CONSULTATIONS - DISCUSSIONS

Leonida Tănăsescu: How to Make Film Strips for Teaching Purposes . . 91

Elisabeta Gligor: The Oral-Intuitive Teaching of Musical Notions in Forms 1—2 98

BOOK REVIEWS AND BIBLIOGRAPHY

Constantin Pufan: The Institute for Pedagogical Science — „Questions of Defectology" 113

Vintilă Pandaru: On the Work "Questions of Teaching Practice" . . . 118

Ioana Popescu: Șen Alexandru — "We, Eleventh-Form Pupils" 119

Maria Voicu, Mihai Rădulescu: A Work on Educational Psychology in the U.S.A. (Arden Frendsen — "Educational Psychology. The Principles of Learning in Teaching.") 123

DEZVOLTAREA EXPRIMĂRII ORALE ŞI SCRISE A ELEVILOR DE VÎRSTĂ ŞCOLARĂ MICĂ

Prof. univ. I. BERCA

Dezvoltarea exprimării orale şi scrise a elevilor este obiectivul principal al predării limbii române în şcoala generală de 8 ani şi unul din obiectivele de bază ale şcolii de cultură generală. Importanţa acordată astăzi pe plan naţional cultivării limbii, ridică şi mai mult responsabilitatea învăţătorului şi a profesorului de limba română.

Acţiunea de dezvoltare a exprimării este permanentă şi prezentă în toate compartimentele obiectului limba română — gramatică, citire şi compunere. După cum se ştie, prin studiul gramaticii limbii române în şcoala generală de 8 ani nu se urmăreşte un scop în sine ; gramatica se învaţă pentru perfecţionarea instrumentului de comunicare între oameni, care este limba noastră. Studiul gramaticii trebuie să asigure baza teoretică a formării deprinderilor de exprimare corectă orală şi scrisă. Dar activitatea desfăşurată la lecţiile de limba română în vederea perfecţionării exprimării elevilor vizează nu numai *corectitudinea gramaticală, ortografică, ortoepică sau de punctuaţie.* Dezvoltarea exprimării trebuie să urmărească şi o perfectă *adecvare a mijloacelor de expresie la conţinutul gîndirii.* Dar, pentru că există o interacţiune între dezvoltarea — din acest punct de vedere — a exprimării şi dezvoltarea gîndirii, acţiunea care vizează pe prima nu poate neglija pe cea de-a doua. Orice acţiune întreprinsă în direcţia dezvoltării gîndirii logice a elevilor are consecinţe imediate şi în dezvoltarea exprimării lor. De aceea, grija faţă de conţinutul oricărei comunicări a elevilor, indiferent de obiect, este o sarcină permanentă a învăţămîntului.

Un conţinut de idei, chiar la nivelul posibilităţilor de vîrstă ale elevilor din clasele I—IV, nu se poate realiza fără un *vocabular bogat.* Deşi bagajul lexical al copiilor la venirea lor în şcoală este destul de mare — iar condiţiile vieţii noastre noi continuă să-l îmbogăţească — o mare parte din el este redus la situaţia de vocabular pasiv, cuprinzînd deci cuvinte pe care copilul le înţelege, dar le foloseşte foarte rar sau nu le foloseşte de loc. De aci, necesitatea de a valorifica întreg vocabularul pe care îl posedă

elevii, de a-l transforma în vocabular activ și de a-l îmbogăți treptat și sistematic, cu prilejul tuturor formelor de activitate din clasă și din afara clasei. O altă cerință față de exprimarea elevilor este *preciziunea*. Această cerință este fundamentală pentru viața noastră, pentru noile relații dintre oameni statornicite de regimul nostru. Exactitatea sau inexactitatea comunicării orale sau în scris poate condiționa uneori modul îndeplinirii unor sarcini importante de stat sau de viață. Elevii trebuie ajutați prin exemple vii să înțeleagă ce mare importanță are exprimarea precisă și ce grave urmări poate avea uneori lipsa de precizie a exprimării. Cu toată importanța ei, această cerință este luată în considerare adeseori în urma alteia — *plasticitatea* exprimării, la care țin cu deosebire foarte mulți învățători. Limbajul nuanțat, colorat de expresii figurate, plastice este și el necesar și trebuie cultivat chiar din primele clase ale școlii generale de 8 ani, fără ca prin aceasta să i se subordoneze alte calități, ca preciziunea, claritatea, coerența exprimării.

Limbajul reflectă însă și aspectul moral al vieții. Relațiile dintre oamenii din țara noastră, schimbate fundamental, își găsesc un ecou și în modul de exprimare, *în decența limbajului*, în evitarea a tot ce poate da vorbirii sau scrierii individului caracter trivial, vulgar. Cultivarea unei exprimări îngrijite și din acest punct de vedere, combaterea limbajului familiar sau de stradă, a argoului școlăresc, a clișeelor verbale de orice natură sînt o sarcină deosebit de dificilă, care trebuie realizată intens din primele zile de școlaritate.

În concluzie, problemele dezvoltării exprimării elevilor sînt multe și complicate. Nu putem vorbi de o adevărată cultivare a limbajului personal al elevilor decît atunci cînd toate aceste exigențe sînt realizate.

MIJLOACE DE DEZVOLTARE A EXPRIMĂRII ELEVILOR

Sarcinile multiple ale dezvoltării exprimării elevilor trebuie realizate la toate obiectele și în toate situațiile în care învățătorul are posibilitatea de a influența pe elevi în direcția aceasta. Iată de ce, în vederea dezvoltării limbajului elevilor *exemplul învățătorului* este poate cel mai important. Acest exemplu este atît de puternic, se exercită cu atîta autoritate, încît elevul i se supune și-l urmează în ciuda unor influențe lingvistice negative care se pot exercita asupra lui de către mediul în care trăiește. Prin urmare, cultivarea exprimării elevilor trebuie să înceapă cu cultivarea limbajului personal al învățătorului. Nici o teorie predată de la catedră nu va putea depăși în autoritate exemplul vorbirii învățătorului. Dacă nu respectă el, de pildă, regulile acordului gramatical, în zadar va căuta rezultate bune, chiar după lecții foarte reușite, asupra acestui capitol din gramatică.

Nu există lecție — îndeosebi lecție de citire, de gramatică, de compunere — care să nu constituie, uneori prin întregul ei, un mijloc de formare a limbajului elevilor. Dacă, de cele mai multe ori, sarcina dezvoltării exprimării este implicită în lecție — ca în lecțiile de citire sau în unele de gramatică —, în clasele I—IV se pot consacra lecții speciale acestui obiectiv, *lecții de formare a priceperilor și deprinderilor de exprimare*. Lecțiile

de formare a priceperilor și deprinderilor la gramatică urmăresc mai ales corectitudinea exprimării ; cele cuprinse în cadrul citirii, de pildă, urmăresc îmbogățirea vocabularului, îmbunătățirea exprimării sub aspectul preciziei și clarității etc. Pe de altă parte, sarcina aceasta explică și frecvența utilizării metodei exercițiului. Exercițiul este practicat pe scară largă în lecțiile de limba română și sînt rare orele în care el nu apare de loc. Exercițiile folosite îndeosebi în vederea dezvoltării exprimării în scris a elevilor sînt *copierea, dictarea și compunerea*, aceasta din urmă însumînd calitățile cele mai numeroase și mai pregnante, fiind forma superioară de exercițiu, utilizat în vederea cultivării exprimării elevilor.

În sprijinul școlii deținem astăzi puternice auxiliare audio-vizuale, ca radioul, televiziunea, discul, magnetofonul. Cu deosebire radioul și televiziunea contribuie astăzi într-o măsură excepțional de mare la unitatea limbii noastre naționale, deci și la ridicarea nivelului de exprimare al elevilor noștri. Dar, pe lîngă această influență zilnică, indirectă, magnetofonul, discul, radioul și televizorul pot fi folosite deliberat, unele chiar în lecție, ca instrument ce contribuie la formarea și la dezvoltarea exprimării corecte. Magnetofonul intră treptat în dotarea fiecărei școli, iar procesul de modernizare a predării nu se mai poate dispensa de el.

În sfîrșit, asupra deprinderilor de exprimare acționează nivelul intelectual general al elevilor. Lectura bogată oferă copilului exemple numeroase de construcții corecte, plastice, adecvate. Îmbogățirea cunoștințelor prin lectură individuală implică o extindere a terminologiei în zone neexplorate totdeauna de școală, o îmbogățire a vocabularului, iar familiarizarea cu stiluri variate sporește posibilitatea de exprimare liberă a gîndurilor și sentimentelor. Iată de ce lectura individuală (ca și alte forme de activitate extrașcolară) nu poate fi neglijată. Dar activitatea cu cel mai mare aport la dezvoltarea exprimării elevilor o reprezintă *compunerile*.

I. CARACTERISTICILE COMPUNERILOR LA CLASELE I—IV

Dată fiind importanța contribuției compunerilor, ca și complexitatea activității pe care o implică pe primele trepte ale învățămîntului, programa de limba română prevede la clasele I—IV ore speciale pentru compuneri. Astfel [1] :

la clasa I	2 ore pe săptămînă
la clasa a II-a	2 ore pe săptămînă
la clasa a III-a	1 oră pe săptămînă
la clasa a IV-a	1 oră pe săptămînă

Specificul acestor activități constă în concentrarea atenției asupra cuvîntului ca expresie a ideii.

Tradiția școlară și, prin ea, programa școlară au menținut o distincție nu întotdeauna clară, între expunere și compunere — prima referindu-se la

1 După programa M. I., ed. 1962, în vigoare și în anul 1964/1965, însoțită de unele instrucțiuni.

activitatea de reproducere a conținutului unui text citit, cealaltă la elaborările personale cu pondere variată de elemente „creatoare". Nu se poate acorda prioritate, din punct de vedere cronologic, uneia sau alteia dintre aceste forme de activitate. De obicei, ele merg împreună la clasele mici, sprijinindu-se reciproc.

S-ar părea că este mai ușor ca un copil să reproducă ce a citit despre altcineva, decît să povestească ce i s-a întîmplat lui. În realitate, din primele zile de școală facem apel la experiența de viață a elevilor, din ea extragem materialul verbal de care avem nevoie, iar aceasta cuprinde nu numai cuvinte izolate, ci și scurte propoziții relatînd o întîmplare simplă — deci o compunere. Pe de altă parte, prima temă la clasa I este de fapt o compunere orală (și nu o expunere) : „Spuneți cum ați petrecut vacanța de iarnă" iar prima „expunere-compunere" din manualul de clasa I este tot o compunere : „Cîinele meu". De altfel, toate așa-numitele „expuneri-compuneri" din manual sînt numai compuneri. Prima „expunere" propriu-zisă apare abia către mijlocul manualului de clasa a II-a, numită și aici tot „expunere-compunere" („Mama lui Ștefan cel Mare"). În clasele următoare, cînd se dau și primele noțiuni asupra felului în care elevii trebuie să lucreze pentru redactarea unei compuneri, în general, sau a unor tipuri anumite de compuneri, în special, termenul de compunere este generalizat, subsumînd corect și „expunerile" de tipul rezumatului.

Caracteristica principală a compunerilor efectuate de elevii din clasele I—IV este îndrumarea permanentă și activă a învățătorului. Nici o compunere nu se elaborează, la aceste clase, complet independent. Planul de dezvoltare a ideilor — propus de manual sau de învățător, ori elaborat în colectiv — este întotdeauna obligatoriu. De obicei, redactarea individuală în scris a unei compuneri este precedată de elaborarea colectivă a unei compuneri orale, care constituie cel puțin un ghid pentru forma scrisă ulterior.

Compunerile se efectuează oral sau în scris. În exprimarea orală trecerea de la idee la cuvînt se face repede și într-o formă definitivă ; în exprimarea scrisă, dispunînd de mai mult timp, elevul poate chibzui asupra fiecărui cuvînt folosit și asupra construcției fiecărei fraze, asupra înlănțuirii logice a ideilor. Pentru a putea trece la limbajul scris, desfășurat, este nevoie de exerciții orale de închegare a propozițiilor, frazelor, textelor, de alegere a cuvintelor sub conducerea învățătorului. De aceea, în activitatea de organizare a expunerilor și compunerilor, învățătorul, profesorul, trebuie să realizeze o strînsă corelare între exprimarea orală și cea scrisă.

II. CERINȚE FAȚĂ DE COMPUNERILE EFECTUATE ÎN CLASELE I—IV.

Încă din primele zile de școală, învățătorul desfășoară o activitate sistematică de dezvoltare și precizare a exprimării orale a elevilor. Conduse de învățător, discuțiile — al căror conținut nu depășește experiența cognitivă acumulată de copii pînă la intrarea în școală — pun bazele exprimării corecte, cu sens, a copiilor. Răspunzînd la întrebările învățătorului,

elevii învață să construiască corect propoziții, precizează sensul unor cuvinte, leagă curgător cîteva propoziții simple într-o expunere logică. O grijă deosebită trebuie acordată eliminării cuvintelor parazitare (și... apoi, după aceea), cuvinte care intervin des în expunerile copiilor prin faptul că nu știu să lege propozițiile în relații de subordonare. Aceste exerciții sînt necesare pentru a pregăti pe elevi în vederea unor enunțări mai bogate, mai de durată, în scopul trecerii la activitatea sistematică, mai largă și mai adîncită, de efectuare a compunerilor.

O problemă importantă care trebuie rezolvată la clasele I—IV este alegerea temei și determinarea conținutului ei, potrivit cu vîrsta copiilor, cu experiența lor de viață și cognitivă și cu sarcinile imediate ale școlii. De aceea, pentru exercițiile de compunere, alegerea trebuie orientată spre teme bine cunoscute de elevi. Numai ideile deplin asimilate, înțelese, pot fi exprimate ușor, corect, clar. Propunînd elevilor un conținut cunoscut, activitatea lor conștientă se îndreaptă în cea mai mare parte spre construirea corectă a propozițiilor și frazelor, spre alegerea expresiilor adecvate, spre închegarea unor compuneri cu sens, în care ideile se succed într-o anumită ierarhie, într-o ordine logică. Adeseori o expunere neclară, neprecisă, se datorește faptului că elevul nu cunoaște suficient materialul ce trebuie expus sau că nu este orientat asupra felului în care trebuie să redea în compunere propria-i experiență de viață. De aceea, copiii trebuie să-și însușească treptat și tehnica elaborării unei compuneri. În această privință, modelele de „compuneri" oferite de manual sînt punctul de plecare pentru inițierea elevilor în tehnica elaborării unei compuneri. Așa se explică de ce este totdeauna necesară o corelare între activitatea organizată din orele de compunere și cele învățate în cadrul celorlalte ore de studiu, mai ales la citire. Elevii vin astfel cu un fond cognitiv comun — ceea ce ușurează organizarea exercițiilor colective de compunere orală sau scrisă.

Ceea ce este deosebit de important, în legătură tot cu învățarea felului în care trebuie elaborată o compunere, este alegerea materialului necesar, care urmează a fi sistematizat într-o anumită ordine. În acest scop, încă din clasa a II-a învățătorul trebuie să facă pe elevi să înțeleagă și să stabilească ideea principală, punctul central a ceea ce vor să scrie sau să redea oral, și numai după aceea să stabilească ideile secundare, în ordinea în care vor fi redate. Ideea centrală a compunerii trebuie cuprinsă pe scurt în titlul ei, deci elevii trebuie să înțeleagă că între titlu și conținutul compunerii este o legătură foarte strînsă. După aceasta, elèvii trebuie să știe că orice elaborare mintală a unui conținut de idei sau afectiv trebuie să fie pregătită de o etapă de adunare a materialului și de organizare a lui într-un plan.

Pentru a se exprima legat, trebuie ca elevii să vorbească după un plan, să-și expună ideile logic, succesiv. Acesta este punctul de plecare în compunerea elevilor, indiferent de felul ei. Obișnuindu-se cu o sistematizare riguroasă a ideilor, a observațiilor personale, elevul va avea o vorbire închegată, prelucrată conștient atît în ceea ce privește conținutul, cît și forma. Întocmind planul compunerii, elevul își dezvoltă gîndirea, deosebește esențialul de secundar, scoate în evidență esențialul.

Munca pentru întocmirea planului compunerii ia aspecte diferite în funcție de clasă. În clasa I, planul poate fi înlocuit cu ilustrații care se succed. Dacă este vorba de o singură ilustrație, învățătorul prezintă elevilor un plan sub formă de întrebări. La fel se procedează și la începutul clasei a II-a. Mai tîrziu, din clasa a II-a, se trece la un plan alcătuit în colectiv, sub conducerea învățătorului. Deci, în principiu, munca de alcătuire a planului se bazează pe activitatea întregului colectiv de elevi, îndrumată de învățător. Elevii vor desprinde, în acest caz, nu numai logica compunerii, ci și o motivare a planului, precum și tehnica muncii. De asemenea, învățătorul discută cu elevii titlurile planului, oprindu-se la cele mai potrivite.

În legătură cu orientarea elevilor în tehnica elaborăriii unei compuneri, atenția învățătorului trebuie îndreptată și spre găsirea celei mai adecvate forme de exprimare. Din acest punct de vedere, învățătorul trebuie să știe că exercițiile de compunere dezvoltă vorbirea copiilor și îmbogățesc vocabularul lor numai dacă ele duc la însușirea temeinică a limbii literare, numai dacă grija față de corectitudinea exprimării este permanentă și manifestată nu numai la școală sau numai la lecție. Pentru aceasta, învățătorul trebuie să fie exigent cu propria lui exprimare, încît să constituie pentru elevi un model viu de exprimare corectă și frumoasă, pe care copiii să o imite. De asemenea, el trebuie să dezvolte la elevi „simțul limbii", să-i facă să înțeleagă că are mare importanță nu numai *ce* spui, dar și *cum* spui, pentru ca elevii să devină conștienți de legătura dintre idee și cuvînt, să caute continuu, în mod independent, cele mai adecvate cuvinte și construcții gramaticale, pentru ideile pe care vor să le expună. Și din acest punct de vedere se impune corelarea cu celelalte obiecte de învățămînt și mai ales cu citirea.

Astfel, în textele cu conținut literar, învățătorul analizează cu elevii expresiile întîlnite și cuvintele noi, le precizează sensul, cere copiilor să-și noteze într-un caiet-vocabular aceste expresii și cuvinte, să le folosească în reproducerea conținutului textului respectiv și apoi în alte expuneri, reluînd de mai multe ori aceleași expresii și cuvinte în contexte diferite, pînă cînd ele intră în vocabularul activ al elevilor. Conștientizînd de fiecare dată această activitate, elevii se vor orienta apoi în mod independent, în lectura lor în afară de școală, către înțelegerea și reținerea cuvintelor și expresiilor frumoase.

O strînsă corelare trebuie să se stabilească și între compunere și gramatică. În activitatea de compunere orală sau în scris se pot da sarcini gramaticale referitoare la lecțiile precedente (elevii să schimbe persoanele sau timpul verbului, să folosească unele cuvinte cu particularități ortografice, unele semne de punctuație etc.).

O altă cerință — referitoare la stabilirea conținutului compunerilor — este gradarea treptată a eforturilor, trecerea de la teme simple, din punctul de vedere al conținutului și formei, spre teme mai complexe, cu exigențe sporite față de formă.

M. Gorki subliniază că este indicat să creăm numai după ce am acumulat impresii variate și un bogat bagaj de cunoștințe. De aci deducem

că — paralel cu activitatea de dezvoltare a aptitudinilor creatoare ale elevilor — este necesar ca învățătorul să desfășoare o vie activitate de îmbogățire a impresiilor și cunoștințelor copiilor prin excursii, lecturi, vizionări de filme, observări ale fenomenelor naturii etc.

În alegerea temelor pentru compuneri învățătorul trebuie să țină seama de materialul studiat de elevi la limba română și la celelalte obiecte de învățămînt, de lectura lor în afara clasei, de activitatea extrașcolară, de ceea ce cunosc elevii despre evenimentele din viața socială, despre fenomenele naturii. De altfel, cea mai mare parte a temelor pentru lecțiile de compunere este propusă de manualele școlare, fie în diviziunea de citire, fie în cea de gramatică, conform indicațiilor programei școlare.

III. FELURILE ȘI METODICA COMPUNERILOR

Compunerile practicate la clasele I—IV se pot clasifica din puncte de vedere diferite. După forma de elaborare, există compuneri *orale* și *scrise*. După cum s-a spus, compunerile orale preced la aceste clase compunerile scrise. Elaborarea unei compuneri individuale este pregătită de efectuarea — în clasă — a unor compuneri colective, în care partea de contribuție în redactare se distribuie între toți elevii.

Iată un exemplu de felul cum se desfășoară o compunere în colectiv, pe baza planului alcătuit tot în colectiv.

a) Se stabilește tema: de exemplu, o vrăbiuță este salvată de la moarte.

b) Elevii caută un subiect care să dezvolte tema respectivă și propun conținutul compunerii. Unul spune că vrăbiuța a fost salvată de Nicușor, care a alungat pisica; altul propune să se vorbească despre un copil care a dat hrană vrăbiuței în timpul iernii etc.

Copiii decid asupra cărui obiect să se oprească. În funcție de aceasta, se stabilește conținutul povestirii pe scurt: unde s-a petrecut acțiunea, cine sînt eroii, ce s-a întîmplat cu vrăbiuța (oral).

c) Din aceste fapte, învățătorul determină pe copii să aleagă pe cele mai potrivite, apoi să le aranjeze într-o ordine, să alcătuiască deci planul compunerii.

d) Urmează elaborarea orală a compunerii, pe etape, conform planului. Se discută fiecare propoziție în colectiv (justețea conținutului, logica ideilor, forma).

e) Se scriu apoi propozițiile pe tablă, în ordinea dată de plan. După ce s-a scris toată povestirea, elevii o citesc și o scriu în caiet.

Compunerile colective se alcătuiesc încă din clasa I, mai ales pe baza unor ilustrații. Din clasa a II-a încep să se alcătuiască compuneri colective ca aceea de mai sus, care apelează mai mult la imaginația creatoare a elevilor.

Compunerea individuală, la aceste clase, înseamnă, în general, redactarea personală a lucrării pe baza unui plan dat sau alcătuit în colectiv.

Iată un plan de lecție * care reflectă desfășurarea unei ore în care se efectuează o compunere individuală :

Clasa a III-a.

Subiectul lecției : „Vacanța de primăvară".

Tipul lecției : Lecție de formare de priceperi și deprinderi.

Scopul lecției : De a dezvolta la elevi deprinderea de exprimare corectă în scris, de a le îmbogăți vocabularul și de a le dezvolta gîndirea și imaginația creatoare.

Metoda : Conversația și exercițiul.

Desfășurarea lecției.

I. **Organizarea clasei.** Se stabilește liniștea necesară desfășurării lecției. Se spune elevilor să-și scoată pe bănci caietele de compunere și creioanele.

II. **Verificarea temei.** Se controlează dacă toți elevii au scris tema. Un elev va citi compunerea lui, care va fi analizată cu clasa.

III. **Anunțarea subiectului.** *Astăzi vom întocmi o compunere după plan cu titlul „Vacanța de primăvară".*

IV. **Efectuarea activităților practice.** 1. **Elaborarea planului :** Ce ați putea scrie în legătură cu această temă ? ; Spuneți tot ce credeți că poate face parte din compunerea noastră. În ce zi ați luat vacanța ? ; Cum era timpul ? ; Ce ați simțit cînd ați luat vacanță ? ; Dar voi v-ați bucurat numai de zilele frumoase ? ; Ce ați făcut voi în vacanță ? ; Dar vacanța a trecut repede și timpul de începere a școlii se apropie. Cum așteptați începerea școlii ? (cele discutate cu elevii vor fi scrise pe tablă).

Copii, noi am spus tot ce este principal, dar n-am pus ideile într-o ordine. Să citim ce am scris. În ce ordine ar trebui să așezăm aceste idei pentru ca să facem o expunere mai închegată ? ; Care sînt părțile unei compuneri ? ; Ce cuprinde fiecare parte ? ; Ce vom scrie în introducere ? ; Dar în cuprins ? ; Dar în încheiere ?

În timpul stabilirii ordinii ideilor, pe măsură ce planul se precizează mai bine, se numerotează fiecare idee. Acest plan se va scrie pe cealaltă jumătate a tablei, în ordinea stabilită. Astfel : a) Cînd am luat vacanță ? ; b) Ce am făcut în timpul vacanței ? (excursii, lectură) ; c) Cum am așteptat începerea școlii ?

Un elev este pus să citească din nou planul.

2. **Efectuarea compunerii orale.** Ce putem spune cu privire la primul punct ? (Elevii vor începe să povestească, cum cred ei, arătînd ziua cînd au luat vacanță). Acum să arătăm cum a fost timpul, vremea. Aici vom folosi cele mai frumoase expresii, ca : zăpada s-a topit de mult ; razele jucăușe ; soare primăvăratic ; pămîntul dornic de căldură ; soare cald și vesel ; joacă și voioșie ; cerul senin și strălucitor ca o oglindă. (Expresiile se vor scrie pe tablă).

Ce ați făcut în vacanță ? ; Descrieți jocurile, plimbările și povestiți pe scurt ceea ce v-a plăcut mai mult din cărțile pe care le-ați citit. În încheiere, spuneți cum așteptați începerea școlii.

3. **Efectuarea compunerii scrise.** Elevii vor povesti de la început pînă la sfîrșit, în scris, conducîndu-se după plan. Se va insista ca elevii să folosească expresiile scrise pe tablă. Se va cere elevilor să aducă ceva nou față de ce s-a spus în clasă.

---

* Planurile de lecții sînt prelucrări ale lecțiilor ținute de profesori de la școlile generale de 8 ani din București.

V. **Citirea unor compuneri și analiza lor.** Se citesc două-trei compuneri și se analizează cu clasa, ținînd seama de indicațiile date. Acești elevi vor fi notați. Învățătorul citește, în încheiere, o compunere model, atrăgînd atenția asupra aspectelor care trebuiau să fie rezolvate în lucrările elevilor și asupra felului în care ele trebuiau să-și găsească rezolvarea.

VI. **Temă pentru acasă.** Compunerea va fi refăcută pe baza observațiilor desprinse din analiza lucrărilor discutate în clasă.

★

După materialul de bază, compunerile se clasifică în: 1) compuneri bazate pe texte citite; 2) compuneri după tablouri; 3) compuneri bazate pe observațiile și impresiile personale ale copiilor; 4) compuneri bazate pe imaginația lor creatoare; 5) compuneri legate de forme de activitate speciale. Ne vom referi la cele mai frecvente.

1. COMPUNERI BAZATE PE TEXTE CITITE

Forma cea mai simplă de compunere bazată pe un text citit de elevi este *reproducerea* succintă sau dezvoltată a conținutului — adică ceea ce practica școlară numește în general „expunere".

De obicei, reproducerea urmează după o lecție de citire explicativă sau de lectură, în timpul căreia conținutul textului a fost parcurs și însușit de către elevi. Reproducerea utilizează planul de idei alcătuit în lecția menționată. Prin urmare, această formă de compunere se desfășoară în două etape:

a. Pregătirea pentru expunere, care cuprinde următoarele activități, a căror desfășurare este cunoscută din metodica citirii:

— Conversația pregătitoare.

— Citirea textului de către învățător sau de către elevi (la clasele mari).

— Conversația asupra celor citite.

— Citirea pe fragmente, însoțită de explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute și de alcătuirea planului textului.

b. Efectuarea propriu-zisă a reproducerii, care cuprinde:

— Povestirea orală după plan sau recitirea textului, urmărind planul.

— Expunerea scrisă.

— Citirea lucrării de către elevi (autocontrolul).

— Controlul colectiv, prin analiza cîtorva lucrări.

Reproducerea orală a textului, așa cum am mai arătat, pregătește reproducerea scrisă. Ea va fi făcută de elevi sau, cînd aceștia nu pot expune curgător, va fi făcută la început de învățător. Important este ca în expunerea orală să fie întrebuințate expresii literare din text, pentru ca și elevii, după aceea, să le întrebuințeze în scris. Putem renunța la reproducerea orală atunci cînd a fost analizat foarte bine conținutul textului, cînd textul este bine cunoscut. În acest caz, în locul reproducerii orale se va face recitirea textului de către învățător.

Întrucît reproducerea scrisă presupune existența unor deprinderi ortografice formate, înainte de a fi efectuată se dau elevilor indicații cu privire la respectarea regulilor ortografice, pentru prevenirea greșelilor în acest sens. La clasele I—II se spune elevilor să întrebe pe învățător cum se scriu anumite cuvinte în momentul în care se folosesc ; la clasele mari se scriu în prealabil pe tablă principalele cuvinte cu dificultăți ortografice din textul respectiv. De asemenea, se dau indicații asupra tehnicii redării vorbirii directe. După aceea, se trece la lucrarea scrisă, învățătorul urmărind activitatea fiecărui copil.

După terminarea lucrării, elevii recitesc în gînd textul. Aceasta constituie un autocontrol cu privire la conținut, la justețea și logica lui, la construcția propozițiilor, la ortografie.

Apoi, se face controlul temelor de către învățător, împreună cu clasa. Analiza aceasta este foarte importantă, deoarece este un mijloc eficace de a învăța pe elevi cum trebuie să-și expună ideile. Pentru aceasta, în analiza făcută de învățător, este necesar să se releve cum a fost efectuată munca și, de asemenea, să se indice felul cum trebuie efectuată ea corect. Analiza redusă la observații formale în legătură cu fiecare elev în parte, nu-și atinge scopul.

La clasele mici, se pot face reproduceri și după povestiri expuse oral de învățător în clasă sau după texte citite în orele de lectură. Reproducerea orală sau scrisă a conținutului unui text nu este însă singura formă de compunere bazată pe texte citite. Treptat, elevii învață să caracterizeze un personaj (de exemplu Vasile Porojan, la clasa a III-a) sau să-și spună impresiile în legătură cu un text citit. Bineînțeles, că în asemenea situații caracterul creator al compunerii crește. La clasa a IV-a se pot efectua și compuneri în care se cere, de pildă, o comparație între întîmplările cuprinse în două texte citite, între două personaje. Asemenea compuneri, mai pretențioase, care pregătesc oarecum analizele literare pe care elevii vor începe să le practice în clasa a V-a, trebuie minuțios pregătite de învățător și realizate în scris numai după ce s-au efectuat oral, sub îndrumarea și corectarea învățătorului.

2. COMPUNERI DUPĂ TABLOU

Importanța tabloului pentru dezvoltarea vorbirii elevilor, ca și condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un tablou, sînt cunoscute. Vom analiza numai problemele specifice compunerii pe baza tabloului.

În clasa I se folosesc, în general, pentru compunere mai multe tablouri succesive și mai rar un singur tablou care are un caracter mai sintetic. Formele de lucru în această clasă — pe baza tablourilor — sînt următoarele : a) alcătuirea orală a unei povestiri (narațiuni) după cîteva tablouri ; b) alcătuirea orală a unei povestiri după un singur tablou, sub formă de răspunsuri la întrebările învățătorului. Spre sfîrșitul anului, se trece la compunerea scrisă (alcătuită din cîteva propoziții).

În clasa a II-a, se întrebuințează aceleași forme de lucru ca în clasa I, complicîndu-se însă conținutul tablourilor. În această clasă se

trece la povestirea orală, cu plan oral sau fără plan și chiar la compuneri după ilustrații, sub formă de răspunsuri date la întrebările învățătorului. Acest fel de compunere este o punte de trecere între munca dusă în colectiv și cea individuală. La început, întrebările vor fi analitice, pentru a determina pe elevi să redea cît mai exact conținutul concret al tabloului, apoi ele vor deveni din ce în ce mai generale, pentru a stimula mai mult activitatea creatoare a elevilor.

În clasa a III-a, se fac, de asemenea, compuneri după o ilustrație sau după mai multe ilustrații. Apar în plus față de clasa a II-a compuneri scrise (după planul dat de învățător sau alcătuit în colectiv), cu caracter nu numai narativ, ci și descriptiv, compuneri pe baza tablourilor, cu unele completări creatoare din partea elevilor, legate tot de imaginile percepute (de exemplu, elevul alcătuiește o compunere imaginîndu-și că vorbește unul din personajele tabloului).

În clasa a IV-a se practică aceleași compuneri ca și în clasa a III-a, dar mai complexe, de obicei pe baza unui singur tablou, predominînd compunerile individuale.

Desfășurarea unei lecții de compunere pe bază de tablou comportă următoarele etape:

Mai întîi, se dau elevilor explicații preliminare necesare pentru a sesiza conținutul tabloului, se creează o dispoziție corespunzătoare percepției, se trezește interesul elevilor. Pregătirea percepției tabloului se face fie prin conversații cu elevii (de exemplu, pentru tema „Strîngerea recoltei", se discută cu elevii despre munca țăranilor de strîngere a recoltei de pe ogoare), fie printr-o expunere a învățătorului sau prin citirea unui text legat de conținutul tabloului.

Apoi, învățătorul prezintă tabloul, iar elevii examinează cu atenție timp de două minute conținutul. Urmează intuirea dirijată a tabloului (interpretarea lui). „Citirea" tabloului se face sub îndrumarea învățătorului, prin întrebări pregătite în așa fel, încît să scoată în relief esențialul tabloului, precum și detaliile lui. În clasele mici, este necesar ca întrebările învățătorului să fie mai amănunțite, pentru a dirija observația elevilor; în clasele mai mari, ele pot fi mai sintetice, mai cuprinzătoare, dînd mai multă libertate elevilor atît în ceea ce privește percepția, cît și expunerea celor percepute.

În cazul compunerilor narative, întrebările stabilesc mai întîi cadrul acțiunii, unde și cînd se petrece ea, apoi precizează acțiunea însăși. După aspectul exterior al personajelor, după mimică, gest, se stabilesc starea lor socială și cea sufletească.

Interpretîndu-se în acest fel tabloul, elevii reușesc să-și imagineze vorbirea personajelor și raporturile dintre ele, imaginația lor creatoare este stimulată și pot da viață tabloului în compunerile lor. În analiza tabloului, învățătorul va determina totodată pe elevi să facă comparații, să întrebuințeze unele expresii, epitete. Cele mai reușite dintre ele vor fi scrise pe tablă, pentru a putea fi folosite de elevi în compuneri. După „citirea" tabloului, elevii vor fi îndrumați să stabilească un titlu potrivit tabloului, titlu care reprezintă o vedere concisă a conținutului tabloului.

deci o generalizare. Dacă este necesar, învățătorul va alcătui planul compunerii cu elevii în clasă, ori îl va propune direct, sub formă de întrebări. Se dau și nume personajelor, pentru a se ușura compunerea.

Dacă elevii nu au formată deprinderea de a compune în scris — la clasele mici — se poate face, în prealabil, compunerea orală de către un elev. Nu este bine să se întrebuințeze prea des acest procedeu, deoarece se poate întîmpla ca ceilalți elevi să imite pe cel care povestește atît în felul cum se înlănțuiesc ideile, cît și în modul în care sînt expuse. Acest fapt ar fi deci o piedică în calea manifestărilor creatoare individuale.

Ultima etapă o constituie redactarea individuală a compunerii, după planul stabilit.

În cazul compunerii cu caracter narativ, episodul din tablou poate constitui subiectul întregii compuneri sau poate fi numai un moment al compunerii, elevii născocind și alte momente. Tabloul poate constitui însuși subiectul unei compuneri descriptive. În funcție de natura tabloului, de greutățile pe care le prezintă pentru copii și de nivelul de pregătire al copiilor, învățătorul decide dacă este nevoie de întrebări, de plan sau de prezentarea unui model. Deci, structura lecției de compunere nu este fixă. Ea este condiționată — în cazul nostru — de natura tabloului, de scopul lecției și de gradul de pregătire a elevilor.

În afara compunerilor făcute pe baza unui tablou, se pot face compuneri și pe baza mai multor tablouri. Diferența dintre aceste două moduri de compuneri constă în felul în care se percep tablourile. Este bine ca prima ilustrație să fie foarte amănunțit analizată — atît cadrul general, cît și aspectul personajelor — deoarece cu acestea se vor întîlni elevii și în episoadele următoare. Celelalte tablouri vor fi analizate mai sumar, numai în măsura în care ele aduc ceva nou, completîndu-se unul pe altul. Nu este bine să se aducă în fața elevilor toate tablourile dintr-o dată, ci să se înfățișeze treptat, pentru a le stimula interesul și pentru a-i lăsa să presupună ce s-ar putea întîmpla mai departe.

Dăm un plan de lecție în care elevii efectuează o compunere narativă după mai multe ilustrații.

Clasa a II-a.

Subiectul lecției: Sacrificiul căprioarei.

Tipul lecției: Lecție de formare a priceperilor și deprinderilor.

Scopul lecției: Dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor; dezvoltarea spiritului de observație, a priceperii de a intui un tablou; deprinderea de a crea independent compuneri; îmbogățirea vocabularului.

Metode și procedee: Lectura, conversația și exercițiul.

Material didactic: Patru ilustrații care marchează patru momente principale ale întîmplării.

Desfășurarea lecției.

I. **Organizarea clasei pentru lecție.** Pregătirea pentru compunere. Se citește schița „Căprioara" de Emil Gîrleanu și apoi se scoate în evidență jertfa căprioarei pentru puiul său, precum și faptul că acest animal blînd și gingaș este prieten cu omul și este ocrotit de statul nostru.

II. **Anunțarea subiectului și a scopului lecției.** Se comunică elevilor că vor face o compunere după ilustrații, cu scopul de a se deprinde să alcătuiască compuneri frumoase.

III. **Efectuarea activității practice aplicative.** 1. Prezentarea ilustrațiilor și intuirea lor.

a) **Intuirea primei ilustrații**

— Unde se află căprioara ? ; Ce face ea ? ; Ce simte căprioara în sufletul ei de mamă ? (Un elev povestește conținutul primei ilustrații).

b) **Intuirea ilustrației a doua**

— Încotro pornește căprioara ? ; Cum aleargă iedul ? ; De ce se oprește și adulmecă ? ; Cine a apărut în tufiș ? (Alt elev povestește cuprinsul celei de-a doua ilustrații).

c) **Intuirea ilustrației a treia**

— Ce face căprioara la vederea lupului ? ; Ce face lupul văzînd prada mai mare ? (Se povestește și conținutul ilustrației a treia).

d) **Intuirea ultimei ilustrații**

— Cum rămîne căprioara, sub ochii lupului ? ; Cînd simte căprioara durerea ? ; De ce sentiment a dat dovadă căprioara față de puiul ei ? (Un alt elev povestește cuprinsul ultimei ilustrații).

2. **Generalizarea celor văzute în ilustrații.** Cîțiva elevi povestesc pe baza ilustrațiilor succesive întreaga întîmplare. Se scrie titlul pe tablă.

3. **Redactarea individuală în scris a povestirii.**

Se dau sfaturi cu privire la ținuta corpului și a caietului și se amintește elevilor că se pot adresa profesorului cu întrebări pentru precizarea unor forme ortografice sau a sensului unor cuvinte. De asemenea, după terminarea compunerii, se recomandă copiilor să o recitească în gînd, ca un mijloc de autocontrol.

IV. **Concluzii**

1. Citirea și discutarea a 1—2 compuneri : a unui elev foarte bun la învățătură și a unuia cu rezultate mijlocii la studiu.

Elevii apreciază lucrările după următoarele criterii : a) dacă cele expuse în scris corespund conținutului ilustrațiilor ; b) dacă s-a omis ceva important ; c) dacă s-a respectat ordinea ilustrațiilor ; d) dacă propozițiile sînt bine construite.

Învățătorul arată părțile pozitive și negative ale lucrărilor citite și le notează.

2. Învățătorul citește o compunere model alcătuită de el.

V. **Temă pentru acasă.**

Se dă elevilor să deseneze ce le-a plăcut mai mult din compunere.

3. COMPUNERI ALCĂTUITE PE BAZA OBSERVAȚIILOR, A EXPERIENȚEI ELEVILOR

În aceste compuneri — care se folosesc îndeosebi la clasele mari — elevii înfățișează locuri pe care le-au cunoscut, întîmplări și evenimente pe care le-au trăit sau le-au observat, aspecte variate din viața socială, din munca adulților, din viața școlară, de familie, precum și fenomene ale naturii etc. Aceste compuneri implică participarea gîndirii în strînsă inter-

acțiune cu aceea a imaginației creatoare, capacitatea de a percepe fapte din viața înconjurătoare și de a înțelege esențialul din ele, capacitatea de a medita asupra faptelor concrete din viață sau asupra unor opere citite, ca și priceperea de a reda veridic și expresiv impresiile și trăirile personale.

Important este ca învățătorul să mediteze asupra formulării temei, în așa fel încît ea să fie concretă și atrăgătoare pentru elevi. Nu se va formula, de exemplu, „Ziua de 1 Mai", ci : „Cum am petrecut ziua de 1 Mai".

Asemenea compuneri pot fi colective sau individuale, orale sau scrise. Înainte de a se trece la muncă individuală, tehnica acestor compuneri se însușește în cadrul unei lecții speciale, în care se alcătuiește o compunere cu participarea tuturor elevilor.

Cînd se trece la compuneri individuale, nu trebuie să se dea elevilor libertate deplină în alegerea temelor (de exemplu, nu se spune copiilor să povestească despre ce vor), căci elevii în acest caz — se pierd, nu știu ce temă să aleagă, aleg una, o lasă, iau apoi alta, deoarece se hotărăsc cu greu. Este bine ca tema să fie sugerată de învățător. Se dă o temă pentru întreaga clasă (de exemplu : să descrie o vizită făcută la uzină). Fiecare elev va compune individual, dar conținutul va fi cam același. Se poate da o temă comună, dar care ar determina un conținut variat al compunerilor, de exemplu : cum am petrecut vacanța de vară. Astfel, unii pot scrie despre faptul că au fost în tabără, alții despre plimbarea la mare etc. Compunerile de felul acesta sînt foarte vii și colorate, elevul bazîndu-se pe experiența lui proprie, pe întîmplări trăite.

Cele mai frecvente compuneri bazate pe experiența de viață a elevilor au caracter *narativ*, narațiunea fiind modul de expunere cel mai firesc pentru relatările elevilor. În asemenea cazuri, planul compunerii conține momentele principale ale întîmplării, în succesiunea în care trebuie elaborată povestirea.

Descrierea ocupă un loc mic în compunerile elevilor bazate pe experiența lor de viață, pe observarea realității. Totuși, ea nu trebuie să lipsească cu desăvîrșire. Descrierile se folosesc în special în clasele III—IV și — cu forme deosebit de simple — în clasele I și a II-a. Compunerile descriptive se pot referi la descrierea unui lucru sau a unei ființe care se găsește în fața copiilor, la descrierea din memorie a unui obiect bine cunoscut, la descrierea unui proces de muncă cunoscut, la descrierea prin comparație a două obiecte, la descrierea fenomenelor naturii și a evenimentelor vieții sociale, la descrierea unui colț din natură. Astfel de activități necesită o temeinică pregătire, fie prin lectura unor bucăți legate de obiectul, de evenimentul sau de fenomenul respectiv, fie prin povestirea învățătorului sau prin conversație cu elevii.

Și *dialogul* poate fi folosit în compunerile elevilor. De obicei, dialogul poate fi integrat firesc într-o compunere narativă, ceea ce face povestirea mai vie și mai atrăgătoare. Din clasa I, copiii sînt obișnuiți cu dialogul prin lecțiile de citire, prin exercițiile de citire pe roluri, prin micile dramatizări la care participă. În clasa a III-a și a IV-a, se atrage atenția asupra dialogului din textele literare și asupra rolului lui. Din aceste clase dialogul poate fi utilizat în compunerile elevilor. Pentru aceasta însă este

nevoie de o pregătire atentă, de exerciții anumite. De exemplu, la început se cere elevilor să transpună părțile dintr-o povestire într-un dialog între personajele respective. Apoi, dialogul poate fi introdus și în compunerile după tablouri. De exemplu, în cazul unui tablou care zugrăvește schelele unei uriașe construcții, în primul plan presupunem că se află un muncitor și un pionier. Primul arată cu mîna întinsă spre construcții, în vreme ce al doilea îl urmărește cu atenție. Descriind aspectul zugrăvit în tablou, elevii trebuie să reproducă dialogul pe care și-l imaginează între muncitor și pionier. În sfîrșit, dialogul poate fi introdus și în compunerile de care ne ocupăm în acest capitol, adică în cele bazate pe experiența de viață a elevilor. De exemplu, la clasa a IV-a se poate cere să se alcătuiască la început un dialog pe o temă din viața înconjurătoare, apoi să se integreze dialogul astfel alcătuit într-o compunere narativă — o întîmplare din viața unui cunoscut.

Dar complexitatea fenomenelor și personajelor înfățișate într-o compunere literară cere uneori folosirea tuturor modurilor de expunere: narațiunea, descrierea și dialogul. Asemenea împrejurări sînt însă mai rare în clasele I—II.

4. COMPUNERI BAZATE PE IMAGINAȚIA CREATOARE A ELEVILOR

De obicei, compunerile de acest tip au caracter narativ, fondul lor fiind constituit din mici povestiri imaginate de elevi, în care faptele și situațiile, dacă n-au fost reale, rămîn totuși verosimile. Asemenea compuneri sînt strîns legate de cele precedente, a căror experiență o folosesc din plin. Formele curente sub care se prezintă compunerile bazate pe imaginația creatoare a elevilor sînt următoarele:

a) *Compuneri cu subiecte date.*

Sînt practicate la clasele mici. Învățătorul intervine foarte mult, dezvoltînd tema și dînd deci chiar subiectul compunerii, scheletul întregii povestiri. Elevii compun, completînd cu imaginația lor schema de acțiuni propusă (de exemplu: „Fetița a plecat în pădure. Fetița s-a rătăcit. Pionierii o caută. Fetița este salvată"). Se găsește apoi un titlu potrivit compunerii.

b) *Compuneri cu cuvinte date ca puncte de sprijin.*

Învățătorul dă copiilor cuvinte izolate, cu ajutorul cărora ei alcătuiesc compunerea. Cuvintele trebuie alese în așa fel, încît elevii să poată imagina o întîmplare pe baza lor; de exemplu: „Fetița... pădure... rătăcit... pionierii... au reușit". Este bine ca aceste cuvinte să fie așezate în ordinea în care ar trebui să vină în povestire. Acest fel de compuneri se practică începînd din clasa I. Lecția se desfășoară de obicei astfel: elevii citesc cuvintele de pe tablă și-și imaginează întîmplarea; se stabilește

apoi schema succesiunii faptelor care alcătuiesc întîmplarea ; se propune un titlu, schema este dezvoltată sub formă de povestire de către 2—3 elevi.

Cînd se fac compuneri individuale, nu se mai stabilește conținutul povestirii în colectiv, ci se trece direct la compunerea individuală.

c) *Compuneri cu un început dat de către învățător.*

Începutul sugerează elevilor ceea ce ar putea să urmeze. De exemplu : „Marioara s-a dus în pădure după flori. Fără să-și dea seama, a pierdut cărarea..." Elevii povestesc mai departe ce s-ar fi putut întîmpla.

Astfel de compuneri se fac în clasele a III-a și a IV-a. Se pot practica și în clasa a II-a, dar sub formă orală și colectivă.

d) *Compuneri prin analogie.*

Acestea sînt legate de lectura sau de povestirea învățătorului. Prin analogie cu ele, elevii își imaginează întîmplări similare, situații posibile, pe care la povestesc ca și cum ar fi fost reale. Astel de compuneri se pot da din clasa a II-a în colectiv, iar în clasele mari se pune accentul pe efortul individual.

Indiferent de tipul căruia îi aparține, compunerea — o dată efectuată — trebuie citită și notată de învățător.

În articolul de față ne-am referit îndeosebi la diversele feluri de compuneri menite a contribui la dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor. Este evident faptul că și în rezolvarea acestei probleme nu este vorba de șabloane, de „rețete metodice". Munca creatoare a învățătorilor poate găsi în practica vie a școlii numeroase alte posibilități de realizare a acestui obiectiv.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(Резюме)

Развитие устной и письменной речи учащихся является главнейшей целью преподавания родного языка в восьмилетней общеобразовательной школе и одним из основных объективов средней общеобразовательной школы.

Значение, которое сегодня придается культуре речи, еще больше повышает ответственность учителя и преподавателя румынского языка.

Автор проводит краткий анализ средств, примененных в школе, указывая, что ценнейшим средством в этой области являются сочинения. Анализируются характеристики сочинений в I—IV-ых классах, требования, типы и методика этих сочинений.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE CHEZ LES ELÈVES DE BAS ÂGE SCOLAIRE

(Résumé)

Le développement de l'expression orale et écrite chez les élèves est le principal objectif de l'enseignement du roumain dans l'école générale de 8 ans et l'un des objectifs fondamentaux de l'école de culture générale. L'importance accordée aujourd'hui sur

le plan national à l'étude de la langue renforce davantage la responsabilité de l'instituteur et du professeur de roumain.

Après avoir énuméré les moyens de développement de l'orientation des élèves, l'auteur montre que l'activité la plus fertile pour développer chez les élèves la faculté de s'exprimer, est représentée par les compositions. On analyse ensuite les caractéristiques des compositions aux classes I—IV, les exigences particulières pour ces classes, les catégories et la méthodologie des compositions.

THE DEVELOPMENT OF ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION AT THE INFANTS' STAGE

(Abstract)

The development of oral and written communication of pupils — the author shows — is the main aim of teaching Rumanian in our 8-year elementary school, and one of the basic aims of our secondary school. The nation-wide importance being attached today to speaking and writing better Rumanian as a means of achieving cultural revolution makes teachers of Rumanian shoulder a greater responsability in the area than ever before.

Written composition makes for written communication, the author says, giving types of written composition for forms 1—4, together with their characteristics, requirements and methodology.

CONTRIBUȚIA METODELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA CREȘTEREA EFICIENȚEI PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

MARIN DRĂGULEȚ
Cercetător științific — Institutul de științe pedagogice, filiala Iași

În anii din urmă, în presa pedagogică din țară și din străinătate s-a scris mult — deși limitat, făcîndu-se mai mult considerații teoretice de ordin general — despre necesitatea de a se spori randamentul învățămîntului școlar, ca o cerință impusă obiectiv de decalajul tot mai mare care s-a produs între volumul cunoștințelor științifice acumulate de omenire și ansamblul celor transmise de profesori și însușite de elevi în școală. „În toate domeniile vieții — spune L. N. Landa — se desfășoară lupta pentru mărirea productivității muncii, lupta pentru timp. Această luptă trebuie începută și în domeniul învățămîntului“ [1]. În acest scop, se cere accentuarea ritmului de învățare. „Cerința practică imediată în fața căreia sînt puse cercetările de psihologia învățării este de a soluționa — pe cît este posibil — decalajul mare dintre ritmul accelerat de acumulare a cunoștințelor în diferite ramuri ale științei și ritmul relativ lent în care asimilează elevii cunoștințele“ [2].

Un anumit decalaj va exista însă totdeauna, în orice condiții de eficiență instructiv-educativă s-ar desfășura învățămîntul, dacă considerăm școala instituție cu influență circumscrisă în limitele perioadei de maturizare a tinerelor generații. Dar, problema este ca ceea ce se transmite și se însușește de elevi în școală să constituie pentru ei un potențial intelectual dinamic și eficace în munca de descoperire și de acumulare de cunoștințe utile producției, creației, progresului social. În acest sens, s-au făcut prețioase sugestii cu privire la restructurarea și la modernizarea programelor școlare în așa fel încît, într-o proporție cantitativ redusă, conținutul învățămîntului să dea o imagine exactă a științei actuale, iar calitativ,

[1] L. N. Landa, **Despre abordarea cibernetică a teoriei învățămîntului**, „Probleme de filozofie“ nr. 9/1962.

[2] A-na Tucicov-Bogdan, **Particularitățile învățării zoologiei de către școlari**, „Revista de pedagogie“ nr. 8/1963, p. 28.

concentrarea materiei la un mănunchi minim și unitar de fapte, legi, principii, adevăruri fundamentale, norme sau generalități esențiale, pe discipline de studii, să satisfacă cerințele de maximă eficacitate practică și funcțional-educativă, spre a ajuta suficient la înțelegerea și acționarea asupra domeniului respectiv de fenomene și la dezvoltarea intelectuală a elevilor.

Procesul de învățămînt, ca și cunoașterea în general, a scos la iveală opoziția fundamentală dintre necesitățile de cunoaștere impuse omului de progresele culturii și posibilitățile lui intelectuale limitate. În perioada școlarității, această contradicție nu poate fi depășită, dacă conținutul material al procesului de învățămînt (adică suma cunoștințelor ce trebuie însușită conform prevederilor programelor școlare) nu este permanent raportat la valoarea lui funcțional-formativă. „...Umflarea neîncetată a programelor școlare ca efect al dezvoltării rapide a cunoștințelor creează pentru elevi o permanentă amenințare. S-ar putea rezolva aceasta — scrie Maurice Debesse — reținînd pe cît e posibil *o știință funcțională*, adică cunoștințe care necesită funcționarea gîndirii elevilor“ [3]. Reducerea și restructurarea programelor de învățămînt trebuie să aibă în vedere „optimizarea dezvoltării intelectuale a elevilor și studenților“ [4]. În acest spirit se lucrează în prezent la perfectarea programelor noastre școlare, deși ele cuprind și la nivelul actual un conținut științific relativ bine selecționat și cu grijă proporționat pe obiecte de învățămînt, vîrste școlare și ani de studii. Este de observat, totuși, că, în munca de reconsiderare a planurilor și programelor, valoarea educativă a disciplinelor de studiu este determinată cu aproximație și tot aproximativ este fixată și ponderea lor în planul de învățămînt. Nu toate cunoștințele produc aceleași efecte educative pozitive — cel puțin nu în același grad și nu în măsură egală și uniformă asupra tuturor elevilor — deși, principial, caracterul științific al învățămîntului nostru este o premisă obiectivă a naturii lui educative. Contribuția diferitelor cunoștințe la dezvoltarea gîndirii, inteligenței, spiritului de observație, intereselor, aptitudinilor, sentimentelor, voinței și a altor procese psihice ale elevilor variază în funcție de natura și de coeziunea lor științifică, de experiența de viață și de interesele de cunoaștere manifestate de elevi, precum și, mai ales, de modul în care pedagogul știe în procesul predării să stimuleze aceste procese și interese prin calitatea exemplelor, ilustrațiilor și demonstrațiilor folosite în lecții, prin sublinieri și accentuări, prin pasiunea și convingerea cu care prezintă elevilor materialul de învățămînt.

Dar, chiar în condițiile realizării celor mai perfecte planuri și programe școlare, optimizarea procesului de învățămînt nu se va produce, dacă în această acțiune nu va fi antrenat — într-o muncă de calitate — factorul cel mai important din școală — profesorul. „...Forța educativă nu se revarsă decît din izvorul viu al personalității omenești. Nici un statut și nici o programă, nici un mecanism al instituției școlare, oricît de inge-

[3] **Encyclopédie practique de l'éducation en France**, Paris, 1964, p. 536.

[4] P. Apostol, **Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul**, „Revista de pedagogie“ nr. 7—8/1964. p. 55.

nios și bine chibzuit ar fi el, nu pot înlocui personalitatea în domeniul educației"[5]. Ansamblul condițiilor de muncă în învățămînt trebuie să genereze deopotrivă entuziasmul, priceperea și competența educatorului, în vederea realizării unui randament sporit de la o zi la alta în perspectiva atingerii treptate a măiestriei pedagogice. Se uită adesea adevărul simplu, dar fundamental în educație: oamenii educă și nu lucrurile. Într-un sens denaturat, unii pedagogi teoreticieni, obiectivizînd și fetișizînd produsele și factorii conștiinței, văd soluționată problema intensificării procesului instructiv-educativ prin înfăptuirea de reforme școlare spectaculoase, prin „confecționare" de noi metode și mijloace de lucru în învățămînt, sau prin înlocuirea lecției cu alte forme de învățămînt. Evident că un cadru adecvat de măsuri, de forme organizatorice și tehnici de lucru își au valoarea lor în promovarea învățămîntului, iar în anumite circumstanțe și etape adaptarea și perfecționarea lui devine hotărîtoare pentru munca didactică. În genere, însă, eficacitatea acestui cadru material „de producție" este totdeauna subordonată valorii personalității educatorului.

Ce sarcini revin în etapa actuală educatorului în problema intensificării procesului instructiv-educativ? Care sînt cerințele imediate față de lecție, ca formă de bază a muncii profesorului?

Cea mai importantă problemă-cerință față de lecție este sporirea eficienței ei instructiv-educative, mărirea randamentului didactico-educativ al fiecărei ore de curs, atît cantitativ, cît și calitativ, prin perfecționarea muncii educatorului și intensa activizare a elevilor pe calea însușirii unui volum mai mare de cunoștințe, de optimă densitate, care, asimilate temeinic în esența lor, să producă efecte formative reale în direcția dezvoltării progresive a forțelor intelectuale, în scopul achiziționării de valori culturale pentru creație și deservirii idealurilor educative.

Ritmul rapid și revoluționar în care se fac descoperiri în știința și tehnica modernă, cantitatea mereu crescîndă a cunoștințelor ce trebuie obligator asimilate de noile generații, nevoia permanentă și acută a unei largi și continue informații asupra creațiilor și descoperirilor la zi, precum și cerințele obiective ale progresului social impun accelerarea procesului de învățămînt și educație în condițiile desfășurării unor susținute eforturi școlare de însușire a cunoștințelor, păstrîndu-se un tempo de muncă care să nu pericliteze, ci să asigure o dezvoltare normală, dar intensivă a capacităților mintale și fizice ale organismelor în creștere, fără ca pregătirea științifico-culturală pentru viață să necesite prelungirea duratei de școlarizare peste limita maturizării propice cuprinderii cu folos a individului în procesul producției.

Ca urmare a ridicării continue a calificării ideologico-profesionale a educatorului, intensificarea procesului didactic poate avea loc prin *valorificarea chibzuită a întregului aparat metodico-științific de care dispune teoria și practica lecției, prin restructurarea și perfecționarea metodelor de învățămînt și prin includerea în tehnica de lucru a unor mijloace noi „de învățare și culturalizare", cu mai mare productivitate.* Deși raportul

[5] K. D. Uşinski, **Opere pedagogice alese**, vol. I, Editura de stat didactică și pedagogică, 1956, p. 278.

dintre aceste elemente este corelativ, în cele ce urmează ne vom ocupa analitic numai de aportul metodelor și procedeelor didactice la eficiența muncii educatorului.

Metodele de lucru în învățămînt nu sînt niște căi empirice, călăuzite de instinct sau de „bunul simț" și nici nu acționează după procedeul „încercărilor și erorilor", ci sînt metode științifice elaborate de gîndirea pedagogică ridicată la nivelul exigențelor logice. Educatorul, cu capacitatea și competența lui, dă viață metodelor și le conferă gradul de valoare educativă, iar metodele ușurează munca profesorului și fac accesibilă și productivă activitatea de învățătură a elevilor. Rolul metodelor științifice în viață și în studiu este mare. După J. J. Thompson, civilizația modernă în ansamblul ei este fructul „metodelor de a raționa și al proceselor experimentale care au făcut pe om capabil de o gîndire originală și nouă" [6].

Fără să exagerăm sau să minimalizăm rolul metodelor în creație, trebuie să recunoaștem, totuși, că marile spirite științifice au strălucit nu numai prin rezultatele cercetărilor, ci și prin *metoda* științifică de lucru, prin rigurozitatea gîndirii sistematice, logic planificate. Găsim, în esență, interesantă propunerea autorului menționat de a se introduce în planul de învățămînt al școlii medii predarea unei „metodologii a gîndirii și cercetării științifice" [7], pentru formarea la adolescenți și tineri a „capacității de a descoperi noi adevăruri, de a inventa noi mijloace spre a face să crească puterea omului" [8].

Ideea educării gîndirii, a spiritului și atitudinii științifice la elevi prin studierea în școală a „metodologiei științifice folosite de cei mai mari savanți ai lumii în descoperirile lor" [9], nu este lipsită de interes pedagogic, deși rezolvarea practică, ca și conținutul și modalitatea constituirii acestei noi discipline de studiu, comportă discuții. În planul de învățămînt al școlilor noastre de cultură generală, o parte din sarcinile instructiv-educative amintite de J. J. Thompson, deși, poate, nu îndeajuns satisfăcute, revin predării în clasa a XI-a a obiectului „logica".

Metodele de învățămînt nu sînt metode de cercetare științifică și nici nu pot fi identificate cu acelea folosite de savanți în descoperirile lor științifice; ele sînt instrumente științifice de lucru în lecție și pentru lecție, incluzînd atît logica cu care profesorul predă, fixează, controlează și apreciază cunoștințele elevilor, cît și logica cu care elevii învață, asimilează și folosesc aceste cunoștințe. Metoda de învățămînt corelează cele două laturi principale ale procesului de învățămînt — predare-învățare; ea aparține profesorului cînd predă și devine a elevilor cînd aceștia învață. În funcție de modul și de gradul în care sînt corelate aceste laturi este determinat gradul de eficiență a metodei de învățămînt pentru elevi.

Formarea spiritului de cercetare științifică la elevi este o sarcină importantă a învățămîntului educativ, iar realizarea ei depinde, în primul rînd, de metodologia folosită în procesul de învățămînt.

---

[6] J. J. Thompson, **Pour un renouvellement de l'enseignement des sciences**, „Revue internationale de pédagogie", vol. V, nr. 4, 1959, p. 400.
[7] Ibidem.
[8] Ibidem.
[9] Ibidem.

După felul cum metodele de învățămînt deservesc tipurile de lecții, avînd drept criteriu de bază al clasificării „sarcina didactică fundamentală a lecției căreia îi este subordonată respectiva lecție în sistemul lecțiilor“ [10], s-au conturat în practica învățămîntului lecții *cu structuri metodice de tipuri foarte variate*, dar în munca unor cadre didactice, și pe diferite trepte de învățămînt, se manifestă vădit tendința de a se face uz în predare numai de unul sau de două tipuri dominante de lecții, cu una sau două structuri metodice tipice. Spre exemplu, la clasele mici (I—IV și chiar V—VIII) predomină adesea tipul de lecție combinat sau mixt a cărui structură metodică rezultă din alternarea și combinarea conversației cu explicația sau povestirea, iar în clasele mari e mai frecvent tipul de lecție cu o singură sarcină instructivă fundamentală (fie de comunicare, fie de control sau de verificare și apreciere etc.) în care se folosește cu precădere metoda expunerii sistematice, sub formă de prelegere. Repetarea aceluiași tip de lecție cu structura metodică șablon, în care etapele principale ale procesului de învățămînt se succed stereotipic ca momente didactice distincte, adeseori fără legătură organică între ele, realizate cu aceleași procedee și detalii, promovează necondiționat pe primul plan latura formală a predării, activitatea educatorului cîștigînd în automatizare, iar cea a elevilor manifestînd un grad mai mare de pasivitate. Faptul că mulți educatori recurg frecvent la lecții de un anumit tip și cu o anumită tipologie metodică pe diferite trepte de învățămînt se explică nu numai prin tendința lor spre conservatorism metodologic, ci prin exagerarea unor particularități psihologice atribuite elevilor cu care lucrează. Astfel, este cunoscută opinia unor pedagogi care lucrează cu elevii mici (de altfel justă, în limite rațional) că la aceste clase procesul de învățămînt are nevoie de o conducere efectivă, de sprijinul activ, nemijlocit, al educatorului în toate etapele desfășurării lui, ceea ce pe planul predării condiționează folosirea unor lecții de același tip (combinat), dar cu aspect metodic mai complex (nu însă și uniform). Învățătorul este într-adevăr obligat de experiența intelectuală limitată a elevilor săi să provoace direct și cu stăruință funcțiile lor de cunoaștere — de cele mai adeseori printr-o minuțioasă pregătire psihologică și didactică —, să le dirijeze îndeaproape percepția și operațiile de gîndire, să insiste de fiecare dată pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor, pentru scoaterea și formularea concluziilor pe baza analizei și sintezei faptelor etc. Dimpotrivă, unii profesori care predau elevilor mai mari pleacă în activitatea lor de la o ipoteză opusă, și anume că aceștia au capacitatea de a desprinde singuri esențialul din noile cunoștințe predate, folosind valoarea cognitivă a noțiunilor deja însușite, pot selecta și actualiza din fondul lor aperceptiv numai acele cunoștințe, priceperi și deprinderi care le sînt necesare și utile înțelegerii și rezolvării noilor probleme, se pricep să stabilească corelații și să facă integrarea ideilor în sisteme proprii de gîndire etc. și, prin urmare, la aceste clase, cele mai potrivite lecții sînt acelea cu structură metodică simplificată, predominant expozitivă, care prin conținutul și mijloacele lor sugerează, incită la cer-

[10] Curs de pedagogie generală, sub redacția prof. Stanciu Stoian, Editura de stat didactică și pedagogică, Buc., 1961, p. 184.

cetarea și verificarea adevărurilor, dar nu dau soluții de-a gata. Și într-un caz și în altul, temeiul concluziilor respective se află în exagerarea particularităților psihologice mai sus amintite.

Folosirea repetată a acelorași căi și etape în procesul cunoașterii școlare promovează în munca educatorului metodica lecțiilor șablon, iar aparatul formelor didactice, din stimulant, devine frînă pentru dezvoltarea forțelor de cunoaștere și de creație ale elevilor.

Pedagogia științifică nu justifică uniformitatea metodică în predare pe nici o treaptă de învățămînt școlar. Etapele lecției (verigile ei) în succesiunea lor pedagogică se realizează cu mai mult succes cînd educatorul folosește în munca sa, creator și *în configurații adecvate, complexe metodice* care sînt în perfectă concordanță cu natura conținutului învățămîntului, cu particularitățile reale psihologice și fiziologice de vîrstă și individuale ale elevilor, cu nivelul pregătirii la o anumită dată în cadrul obiectului de studiu respectiv, cu interesele colectivului de elevi. Aceste premise obiective îl obligă pe profesor să nu transpună mecanic în munca sa metode și procedee memorate din studiul metodicilor și manualelor de didactică. Aparatul metodico-științific al lecției este vast, perfecționat în experiența didactică seculară, dar el nu devine operant pentru realizarea sarcinilor educației comuniste decît în stăpînirea cadrului didactic cu justă orientare ideologică, cu temeinică pregătire psiho-pedagogică, cu experiență didactică, gîndire creatoare și dragoste pentru profesie. Studiul literaturii pedagogice și al metodicilor de specialitate prin el însuși nu este suficient pentru ca un profesor să devină bun, dar el este absolut necesar oricărui cadru didactic pentru a-i stimula gîndirea pedagogică și spiritul creator. Fără studiu stimulator care să mențină interesul educatorului, activitatea sa, treptat, se automatizează. „...Literatura pedagogică poate înviora activitatea educativă, îi poate da acel sens și acel viu interes fără de care activitatea educativă devine curînd o chestiune mecanică, o simplă așteptare ca să treacă o dată timpul stabilit pentru orele de lecții" [11].

Apelul la activitatea metodică creatoare nu înseamnă, însă, îndemn la cultivarea arbitrarului în munca didactică. Profesorul trebuie să aibă capacitatea de a vedea toată gama variată a aspectelor metodice pe care le poate îmbrăca o lecție, dar să aibă în același timp și certitudinea științifică că în această diversitate a posibilităților, la un moment dat și în condiții determinate, numai o cale sau un anumit complex metodic poate satisface pe deplin cerințele legii realizării optime a scopurilor instructiv-educative propuse în lecție. Alegerea și folosirea întîmplătoare a drumurilor și mijloacelor de realizare poate confirma cel mult o practică meșteșugărească în învățămînt, cu efecte slabe, îndoielnice și uneori chiar dăunătoare educației. O lecție reușită, în care s-au folosit metode și mijloace adecvate, se aseamănă cu o operă de artă în care educatorul, aidoma artistului care lucrează migălos și cu pasiune competentă un material comun, a exprimat în forma cea mai adecvată legitatea fenomenului didactic și a imprimat produsului său amprenta spiritului creator, încît ori de cîte ori l-ai contem-

[11] K. D. Uşinski, **Opere pedagogice alese**, vol. I, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1956, p. 165.

pla sau analiza, îl găsești mereu interesant, descoperi în el elemente de admirat. Îmbinarea adecvată a metodelor și procedeelor didactice clasice, în concordanță cu legitatea fenomenului paideutic, înlocuirea la nevoie a unora și perfecționarea altora pe fundalul lecțiilor care țin seama de logica pedagogică a expunerii conținutului de învățat, de dinamica sentimentelor și imboldurilor promovate elevilor, constituie ansamblul măsurilor primordiale și determinante pentru intensificarea procesului de învățămînt, pentru obținerea unui randament sporit în educație. „Perfecționarea și reînnoirea sistemului metodelor de învățămînt — spun M. I. Kondakov și H. I. Soțerdatov — trebuie să se producă în direcția unei ridicări bruște a gradului de participare activă a elevilor, de stimulare a gîndirii proprii, prin introducerea pe scară largă în procesul instrucției a diferitelor aspecte ale muncii independente, precum și a unor astfel de lucrări care ar învăța pe școlari să aplice în practică cunoștințele lor“ [12].

În practica școlară, multe cadre didactice fruntașe îmbină creator și cu măiestrie procedee și mijloace de învățămînt în ansambluri metodice reușite, perfecționează vechile metode și procedee de muncă sau creează altele noi. Astfel, o învățătoare, urmărind într-o lecție să consolideze cunoștințele elevilor de clasa a III-a predate în ora anterioară despre timpurile verbelor (trecut, prezent și viitor), reușește să îmbine cu măiestrie în structura metodică a lecției metode cunoscute de verificare și consolidare a cunoștințelor cu procedee de lucru noi, potrivite pentru a intensifica ritmul activității intelectuale a elevilor și a-i spori tonusul productiv. După ce epuizează formele obișnuite de rememorare a cunoștințelor despre verbe și timpurile lor (prin: reproducerea regulilor ce determină apartenența verbelor la o categorie sau alta de timp, indicarea, cu analiza pe text, a formelor verbale întîlnite, construirea de exemple proprii etc.), introduce în finalul lecției un procedeu nou de verificare a trăiniciei cunoștințelor despre timpurile verbului, cerînd elevilor să scrie după dictare un text (dinainte pregătit de învățătoare), dar nu așa cum îl vor auzi pronunțîndu-se, ci efectuînd în scriere o schimbare a timpurilor verbale întîlnite, după următoarea schemă convențională: verbul auzit (după pronunția învățătoarei) la forma timpului *prezent* să-l transcrie cu forma sa la timpul *viitor*, forma *trecutului* să fie înlocuită cu cea a *prezentului*, iar timpul *viitor* cu forma sa la *trecut*. Schema scrisă pe tablă este ușor memorată de elevi:

1. *Prezentul* pronunțat se transcrie cu *viitorul*,
2. *trecutul* pronunțat se transcrie cu *prezentul*,
3. *viitorul* pronunțat se transcrie cu *trecutul*.

Rezultatele scrierii după dictare (numai 2 din cei 40 elevi ai clasei au făcut greșeli) au dovedit că exercițiul a fost ales potrivit cu nivelul general de pregătire al clasei, iar procedeul metodic folosit pentru a verifica trăinicia cunoștințelor și rapiditatea operativă a gîndirii elevilor a înviorat

---

12 **Rucovodstvo ucebno-vospitatelnoi rabotii v vosimiletnei școle** — pod redacției M. I. Kondakova i H. I. Soțerdatova, Moscova, 1961, p. 16.

lecția de consolidare, a cucerit prin noutate și a intensificat activitatea lor intelectuală.

O altă învățătoare relatează cum și-a perfecționat metodica lecției de compunere la clasa a III-a cu tema *Primăvara*, ca rezultat al autoobservării și autoanalizei critice a activității sale de predare la această clasă. Inițial, predînd această lecție, proceda după o metodă cunoscută : ducea cu elevii o discuție pregătitoare amănunțită de actualizare și de expunere orală a cunoștințelor dobîndite de ei pe calea observațiilor sau a lecturilor privitoare la schimbarea aspectelor naturii sau la sentimentele oamenilor provocate de apariția primăverii, cum ar fi : încălzirea atmosferei, mărirea duratei zilelor, entuziasmul țăranilor muncitori pentru începerea lucrărilor agricole, bucuriile copiilor legate de acest anotimp etc. După această discuție, în scopul de a ușura elevilor sarcina selecționării, ordonării logice și proporționării cunoștințelor și impresiilor în alcătuirea compunerii, le dădea drept ghid următorul plan grafic de întrebări :

1. Cînd începe primăvara ?
2. Cum sînt acum zilele ?
3. Ce schimbări produce în natură căldura soarelui ?
4. Ce oaspeți înaripați ne-au sosit ?
5. Ce fel de anotimp este primăvara ?

Analizînd lucrările scrise, învățătoarea a fost frapată de stereotipia răspunsurilor scrise de elevi, în genul următor : „Primăvara începe la 1 martie. Acum zilele sînt călduroase, iar pomii au înverzit și înflorit. Încep să sosească : cocorii, berzele, privighetorile, rîndunelele și alte păsări călătoare. Întreaga natură este chemată la viață, căci anotimpul este cald și frumos". La o atentă observare se constată că compunerea este realizată din propoziții care răspund dialogat la întrebările planului grafic. Cauza principală, deci, a uniformității și lipsei de originalitate rezidă — după învățătoare — în planul de întrebări dat drept călăuză compunerii elevilor, deoarece ordinea liniară și formularea interogativă a propozițiilor din plan au dirijat din etapă în etapă gîndirea elevilor spre conformism, au limitat efortul lor de creație și le-au sugerat răspunsuri simpliste sau uniforme, pe linia reproducerii unor propoziții formulate (cu sprijinul învățătoarei) în discuția pregătitoare, cauzînd astfel o îngustare vădită a cadrului de manifestare a gîndirii și imaginației elevilor. În anul următor de predare la aceeași clasă, planul grafic de orientare a compunerii a îmbrăcat la această lecție forma următoarelor cerințe :

— arătați semnele prin care se anunță venirea primăverii ;
— arătați muncile oamenilor legate de acest anotimp ;
— arătați bucuriile trezite viețuitoarelor de sosirea primăverii.

În forma a doua, punctele planului nu mai au forța de a împinge gîndirea elevilor pe făgașul unui anumit șablon, ci ele au constituit doar „puncte de sprijin" pentru orientarea activității, lăsînd libertate de manifestare forțelor intelectuale ale elevilor în cadrul cerințelor compunerii și în raport cu particularitățile individuale și cu experiența lor de viață.

Faptul că de astă dată lucrările elevilor au avut un conținut comparativ mai bogat și mai variat decît vechile compuneri nu confirmă însă decît parțial — după părerea noastră — ipoteza de lucru care a stat la baza experimentului didactic efectuat de învățătoare, deoarece lucrările comparate au fost produse la un interval de trei ani și de către un alt colectiv de elevi, iar în instrucția școlară, de regulă, cauzele nu sînt și nu apar singulare. Ceea ce însă merită reținut aici este preocuparea învățătoarei respective de a-și perfecționa procedeele muncii sale metodice prin autoanaliză și reflecție proprie.

Un profesor de limba română și-a încheiat expunerea la clasa a VIII-a despre *Viața și opera lui I. Eliade Rădulescu* cu caracterizarea pe care a făcut-o acestuia marele nostru Eminescu: „un munte cu vîrful în nori, o enigmă neexplicată pentru urmași". A termina lecția cu acest aforism eminescian este și frumos și impresionant, dar el lasă deschisă nedumerirea elevilor: de ce oare Eminescu nu și-a putut explica „enigma" în manifestările ei contradictorii? Și, anticipînd-o, pentru a o împrăștia, profesorul tălmăcește astfel sensul caracterizării eminesciene: „Eminescu a sesizat în genialitatea lui contradicțiile vieții și operei lui I. Eliade Rădulescu, sau, mai precis, le-a intuit, dar nu și le-a putut explica științific pe vremea lui. Noi astăzi, însă, (înarmați cu știința marxist-leninistă) ne putem explica caracterul contradictoriu al vieții și operei lui I. Eliade Rădulescu (îndeosebi atitudinea lui în timpul și față de țelurile revoluției de la 1848) prin poziția sa social-economică de clasă.

Același profesor a conceput ultima oră din ciclul de ore afectat studierii temei: *M. Sadoveanu*, la clasa a XI-a, sub forma unei lecții de recapitulare realizate pe o cale originală: elevii au primit sarcina să reflecteze retrospectiv asupra operei lui Mihail Sadoveanu și pe baza lecturii particulare să aleagă, după preferințe, texte sau idei artistice cu înalte semnificații, pe care să le prezinte la lecție, cu argumentarea corespunzătoare.

Capacitatea de apreciere estetică și preferințele elevilor s-au manifestat în chip variat și selectiv, satisfăcînd astfel cerințele unei recapitulări utile, pline de eficiență. La lecție, unii elevi au subliniat puterea uimitoare a autorului de a sugera, de pildă, apropierea primejdiei înfricoșătoare: „Vodă murmură și el stihurile, cîntîndu-le încet. Adîncirea aceasta în sine, cu totul în afară de clipa vieții, era încununată de soarele asfințitului. Din acel roș de aur, fărîmat în jăratic de țesăturile dumbrăvii, ieși asupra cîmpiei un șoim sprinten care rămase plutind în văzduh cu aripile neclintite, ca o cruce neagră" *(Frații Jderi)*; sau semnificația eroismului luptei și morții lui Nicoară Potcoavă pentru libertatea poporului: „Badea Neculai s-a așezat pe tarniță... și a adăogit privind departe:

— Fraților ciobani și fraților țărani... măria-sa Nicoară a trecut ca un vis al noroadelor. Din duhul său care nu se stinge ne-om aprinde noi și alții de după noi cum se aprinde lumină din lumină" *(Nicoară Potcoavă)*.

Alți elevi au subliniat dragostea de patrie, sensul și caracterul luptelor moldovenilor: „Meșteșug de război n-au avut, căci n-au rîvnit la bunurile altora; au deprins numai să se apere ca de furtuni, pojar și înecuri. De la aceste stihii au învățat să se miște: repede lovesc, cu repejune se retrag.

După harțuri, se întorc să-și caute morții, ca să le dea, în pămînt, hodina poruncită de datină. Pe urmă nu uită pomenirile, săpînd fîntîni, pentru drumeții însetați și făcînd praznic din holda fiecărui an; astfel un rînd de oameni se leagă de alt rînd de oameni, așteptînd în viitorime un veac de pace pentru copiii strănepoților" *(Frații Jderi)*.

Alții, au subliniat capacitatea autorului de a caracteriza personajele prin expresii și atitudini specifice: bătrînul Căliman, din *Frații Jderi*, căzînd în lupta de la Podul-Înalt, exclamă: „Mare poznă, bre"; sau de a crea imagini artistice și figuri de stil: mămăliga era adusă în „fluturare de abur", vinul nou... „sfîrîie și pișcă de limbă" etc.

Textele, ideile, semnificațiile nu se prezintă și nu se motivează de către elevi dezordonat, ci într-o ordine metodică condusă selectiv de profesor spre închegarea unui tablou de teme ierarhizate logic, după tăria semnificațiilor.

Stilul de lucru al profesorului este elevator, judecînd după atmosfera de muncă a clasei.

Mai dăm exemplul unei teme din aritmetică (Concentrul numerelor 1—10) a cărei predare ar avea mai multă eficacitate, după părerea noastră, dacă s-ar face pe alte căi metodice decît cele folosite astăzi în școală. Se știe că învățătorii predau în clasa I numerele 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 și 10 — pe bază de mulțimi echivalente din punct de vedere cardinal, adică mulțimi care au același număr de obiecte — în număr finit (de exemplu, toate mulțimile care au numai două obiecte se zice că au aceeași putere cardinală *2* sau același număr de obiecte).

În predarea șirului de numere de mai sus nu se face predarea unui simbol matematic, anume a simbolului 0 (zero) cu care *se scrie direct* cifra 10. Cifra *zero* se introduce abia în concentrul următor (vezi manualul la pag. 52), prin scăderi de forma: 13—13=0, 22—22=0 etc. Prin urmare, în acest caz, se operează cu un simbol și cu o noțiune pe care elevii n-au intuit-o și, deci, nu le-a fost înainte definită.

Or, spun unii metodicieni, din punct de vedere logic, noțiunea de „*zero*" ar putea și ar trebui să fie introdusă chiar în predarea concentrului I, folosind operații de forma următoare:

1 — 1 = ?	5 — 5 = ?
2 — 2 = ?	6 — 6 = ?
3 — 3 = ?	7 — 7 = ?
4 — 4 = ?	8 — 8 = ?
	9 — 9 = ?

Elevul întrebat va spune că: 1 — 1 = nimic, 2 — 2 = nimic, 3 — 3 = nimic etc., iar învățătorul va spune că face „zero", deoarece „nimic" nu este (o noțiune) în aritmetică.

Deci, vom scrie: 1—1=0, 2—2=0, 3—3=0 etc.

Și, pe baza operației inverse: 1+..?..=1; 2+..?..=2; 3+..?..=3 etc., rezultă concluziile următoare:

a) 0 (zero) adunat oricărui număr nu schimbă suma;

b) șirul cu care vom lucra în concentrul I este: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 — numit *șir lărgit*. (Acestea sînt în același timp *cifre arabe* cu care vom scrie mai tîrziu orice număr compus);

c) folosind adunarea, apare o construcție nouă:

$$9 + 1 = ? \qquad 1 + 9 = ?$$
$$8 + 2 = ? \qquad 2 + 8 = ?$$
$$7 + 3 = ? \qquad 3 + 7 = ?$$
$$6 + 4 = ? \qquad 4 + 6 = ?$$

dar, acum *nu pot scrie* valoarea sumei, deoarece în concentrul *învățat* nu am *cifra respectivă* corespunzătoare numărului care rezultă de la această adunare și atunci *spunem* (sau definim):

$$\begin{matrix} 9 + 1 = \text{zece} \\ 8 + 2 = \textit{zece} \\ 7 + 3 = \text{zece} \\ \text{etc.} \end{matrix} \longrightarrow \text{se scrie: } \textit{10}.$$

Precizăm apoi: acest (10) este primul număr care este scris cu două cifre din șirul cifrelor învățate: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9;

d) cu acest număr *10* se fac toate operațiile (tabla de adunare, scădere).

Am expus mai sus două moduri de a preda concentrul I al numerelor 1—10: modul sau calea obișnuită (uzitată) de predare — cu toate numerele 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 — *fără predarea simbolului și noțiunii zero* și a doua cale *cu predarea lui zero*. Acest ultim mod sau cale de predare a concentrului I a fost propus de catedra de științe de la I.I.P.C.D.-Iași și experimentat de către mai mulți învățători din regiunile Moldovei cu rezultate instructiv-educative mai bune, deoarece în acest fel:

a) se respectă un adevăr științific;

b) se urmează calea logicii matematice;

c) elevul învață inteligibil un lucru precis și fundamental: toate numerele în școala elementară se scriu numai cu simbolurile: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Am putea cita și alte exemple.

În practica didactică nu numai că se perfecționează metodele și procedeele existente de muncă, dar, printr-o activitate creatoare, sistematic stimulată, pot apărea altele noi. Așa, spre exemplu, introducerea *Agriculturii* ca materie de studiu în planul școlii sătești de 8 ani a pus problema restructurării unor laturi ale metodicii lecției care, în forma și structura sa tradițională, cum de obicei se folosesc la alte discipline, nu corespunde predării acestui nou obiect de învățămînt, datorită condițiilor specifice în care are loc instrucția elevilor: într-o strînsă împletire a teoriei cu practica, pe terenul unităților agricole, cu sprijinul și colaborarea inginerilor, tehnicienilor și muncitorilor din S.M.T., G.A.S., C.A.P. În procesul predării *Agriculturii*, unele aspecte ale muncii didactice cu elevii trec nemijlocit pe seama brigadierului, inginerului, tehnicianului sau muncitorului din unitățile agricole socialiste, cum ar fi, spre exemplu: conducerea în detalii a

lucrărilor practice, explicația privitoare la tehnica construcției, îngrijirii și funcționării mașinilor agricole etc. Activitățile cu elevii în condițiile specifice predării acestui obiect în școlile de cultură generală cer o atentă studiere din partea pedagogilor în vederea cristalizării și introducerii unor noi și adecvate procedee metodice în structura și tehnica lecției ; „...actuala programă lasă la aprecierea profesorilor ca ora de curs să aibă un caracter preponderent practic sau teoretic, în funcție de tema tratată, de caracteristicile climaterice și posibilitățile existente în fiecare localitate pentru aplicații practice" [13].

Există însă și dușmani primejdioși pentru educația comunistă : conservatorismul, formalismul, superficialitatea... și ei se strecoară cu usurință tocmai în munca metodică a cadrelor. De fapt, *standardizarea* metodelor diminuează eficacitatea educativă a învățămîntului. În cadrul formelor clasice ale organizării procesului de învățămînt și al metodelor didactice tradiționale *este loc suficient* pentru creație și dezvoltare, dacă în folosirea lor se manifestă activ și nu stagnează spiritul de creație al cadrului didactic. Referindu-se la stagnarea acestui spirit, la tendința spre conservatorism pedagogic al educatorilor francezi, M. Debesse scrie : „Am păstrat în Franța, mai mult poate decît aiurea, gustul unei pedagogii meșteșugărești care are meritele și frumusețea sa, dar care nu se mai potrivește noilor condiții de educație, în secolul automatizării" [14].

Mijloacele, căile și procedeele metodice de activizare a elevilor în scopul sporirii randamentului didactic prin lecții sînt într-adevăr infinite ; ele aparțin gîndirii pedagogice creatoare, iar pentru manifestarea ei, didactica clasică nu este o piedică. „Totdeauna — scrie René Hubert — este posibil să se facă mai bine de cum s-a făcut și există totdeauna de învățat spre a face mai bine" [15].

Sporirea eficacității procesului instructiv-educativ cu ajutorul unor metode de învățămînt perfecționate și reînnoite trebuie să fie susținută printr-un larg și permanent sistem de perfecționare a cadrelor didactice, secundat consecvent de acțiunea sistematică de răspîndire și de valorificare a experienței înaintate.

În concluzie, sarcina intensificării procesului instructiv-educativ nu constă neapărat în acțiunea de descoperire a unor mijloace și metode noi de lucru (cu atît mai puțin în „confecționarea" lor de dragul noutății), deși introducerea și răspîndirea largă a elementelor noi, cu eficiență realmente sporită, este o cerință obligatorie pentru realizarea fenomenului în discuție. Factorul esențial și hotărîtor, însă, îl formează *activizarea spiritului creator* al cadrelor didactice, ca rod al muncii de continuă perfecționare profesională și al înflăcărării pasionate pentru înalta misiune de educator socialist, capabil să mînuiască cu măiestrie, în condițiile noii educații, metodele și mijloacele de învățămînt generate de practica școlară înaintată.

---

13 Predarea cunoștințelor agricole în școlile sătești, „Scînteia", nr. 6425 din 30 octombrie 1964.

14 Encyclopédie practique de l'éducation en France, Paris 1964, p. 536.

15 René Hubert, Traité de Pédagogie Générale, Paris, 1961, p. 645.

ВКЛАД МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

(Резюме)

В дискуссии по вопросу о сокращении разрыва между ускоренным ритмом появления все новых открытий и ритмом, в котором учащиеся усваивают знания, автор выдвигает свою точку зрения: решение этого вопроса он видит в комплексном действии, проводимом в трех основных направлениях: содержание обучения, усовершенствование средств и методов обучения, подготовка и стиль работы преподавателя.

Из этих трех элементов, определяющих „уплотнение" учебно-воспитательного процесса, главнейшим остается фактор воспитатель. В зависимости от усовершенствования методов обучения повышается и эффективность дидактической деятельности. Автор приводит многочисленные примеры, подтверждающие это положение.

LA CONTRIBUTION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT À L'ACROISSEMENT DE L'EFFICIENCE DU PROCESSUS INSTRUCTIF-ÉDUCATIF

(Résumé)

L'article s'encadre dans les discussions provoquées par la nécessité de résoudre le décalage entre le rythme accéléré auquel on fait des découvertes et l'on accumule de nouvelles connaissances dans différents domaines de la science et le rythme auquel les élèves assimilent les connaissances nécessaires pour faire face aux exigences de la vie et au progrès social. L'auteur estime que la solution du problème ne peut être réalisée que par une action ample et coordonnée, déployée concomitamment en trois directions principales: a) le contenu de l'enseignement, dans le sens de le réduire, le moderniser et le restructurer selon le critère de l'assimilation des connaissances ayant la plus grande valeur fonctionnelle — formative et la plus haute utilité pratique pour les élèves; b) le perfectionnement des moyens et des méthodes d'enseignement; c) la préparation et le style de travail de l'éducateur.

Parmi les trois éléments qui peuvent déterminer l'intensification du processus instructif-éducatif dans l'école, le facteur le plus important reste l'éducateur. L'auteur fonde sa thèse sur des exemples concrets et établit le rôle et la contribution des méthodes d'enseignement à l'accroissement de l'efficience du processus instructif-éducatif.

THE ROLE OF TEACHING METHODS IN INCREASING THE EFFICIENCY OF THE INSTRUCTIONAL-EDUCATIONAL PROCESS

(Abstract)

Bridging the gap between the rapid rate at which discoveries are made in science and technology, and the slower rate at which these can be taught and acquired in school can in the author's opinion be done along three lines, viz. modernizing and reducing the size of instruction to what is functionally and formatively indispensable for pupils, improving teaching methods and devices, and improving the educationalist's work.

Education — says the author — is the main factor capable of speeding up the instructional-educational process in school. Moreover, the efficiency of teaching activities is conditional upon the improvement of teaching methods, as is clearly shown in the article.

MIJLOACE PENTRU EDUCAREA SENTIMENTULUI PATRIOTIC LA ELEVI

Lector univ. VICTOR ȚÎRCOVNICU

Dezvoltarea sentimentelor patriotice la elevii din clasele I—VIII se realizează în strînsă legătură cu dezvoltarea reprezentărilor și a noțiunilor patriotice. „Sentimentele superioare nu se nasc și nu se dezvoltă independent și împotriva intelectului, ci în strînsă dependență de activitatea intelectuală care mijlocește asimilarea valorilor și a experienței sociale"[1].

Școala dispune de o multitudine de mijloace pentru dezvoltarea sentimentului patriotic. În cercetarea noastră ne propunem să arătăm contribuția pe care o au *procesul de învățămînt, excursiile și activitățile patriotice efectuate de elevi* pentru dezvoltarea sentimentului de dragoste față de patria socialistă.

Dezvoltarea sentimentului de dragoste față de patrie, față de partid și de popor, precum și dezvoltarea sentimentului de ură față de dușmanii patriei noastre se pot realiza **în cadrul procesului de învățămînt,** cu ajutorul tuturor disciplinelor și al fiecărei lecții. Cunoștințele pe care și le însușesc elevii despre realizările obținute de clasa muncitoare sub conducerea partidului generează în conștiința lor sentimente de mîndrie și de atașament. De aceea, este necesar ca în școală „să se creeze... un fundament determinat de cunoștințe, în lipsa cărora nu este de conceput dezvoltarea emoțiilor umane superioare"[2].

Sentimentul patriotic crește o dată cu vivacitatea reprezentărilor despre patrie, cu bogăția și adîncimea cunoștințelor despre patrie. Bogăția și precizia reprezentărilor și noțiunilor influențează asupra procesului de generalizare a trăirilor emotive, asupra orientării, statorniciei și eficienței sentimentelor.

Se știe că uneori participarea elevilor din clasele I—IV la munca patriotică este determinată și de dorința lor de a imita pe cei mari, iar

[1] **Tratat de psihologie experimentală,** sub redacția prof. univ. Al. Roșca, Editura Academiei R.P.R., 1963, p. 422.

[2] **Ibidem,** p. 423.

trăirile emotive pe care le încearcă în aceste împrejurări sînt provocate mai ales de unele aspecte exterioare ale participării la muncă: faptul că elevii merg încolonați pe clase, cu drapel și muzică uneori, faptul că în timpul muncii sînt împărțiți pe echipe și au responsabili, că uneori munca începe și se termină în cadru festiv, cu rapoarte și evidențieri. Sub influența procesului de învățămînt, prin îmbogățirea fondului de reprezentări și noțiuni, elevii încep să înțeleagă treptat importanța activităților patriotice la care participă, iar trăirile lor emotive sînt povocate de motive mai adînci (contr buția lor la înflorirea patriei, aprecierea pozitivă a colectivului, împlinirea datoriei).

Procesul însușirii cunoștințelor despre patrie — respectiv latura intelectuală — și procesul dezvoltării laturii afective a sentimentelor patriotice se desfășoară concomitent. Practica educativă arată însă că diferite lecții au influență diferită asupra dezvoltării sentimentelor patriotice la elevi. În unele cazuri, chiar cînd se transmit cunoștințe despre patrie, elevii sînt preocupați mai ales de reținerea noțiunilor, de memorarea acestora, iar participarea lor afectivă la lecție este mai redusă. Alteori, din contră, chiar în lecții de matematică sau de chimie, unde noțiunile patriotice nu ocupă decît un loc secundar în materialul care trebuie transmis elevilor, profesorii reușesc să trezească intense trăiri afective față de patrie, față de partid și de popor.

În ce condiții transmiterea cunoștințelor către elevi poate influența viața lor afectivă?

Pe baza observațiilor făcute la lecții predate de cadre didactice cu experiență, la care s-a observat nu numai dacă elevii au urmărit cu atenție și interes lecția, dacă și-au însușit temeinic sistemul de cunoștințe predate și au știut să le aplice în practică, dar și dacă ei au încercat și puternice trăiri afective manifestate atît prin atitudinea lor în clasă, cît și prin acțiunile practice ulterioare, am ajuns la concluzia că dezvoltarea sentimentelor patriotice se realizează cu succes în cadrul predării lecțiilor, atunci cînd se respectă unele condiții, ca: *participarea afectivă a profesorului la lecție, folosirea procedeului comparării prin opoziție a materialului prezentat, utilizarea materialului intuitiv, sprijinirea pe experiența socială a elevilor, referirea la actualitate.*

Practica didactică a dovedit rolul deosebit de important pe care-l are *cuvîntul* în procesul educativ. Cuvîntul este un mijloc de influențare multilaterală a elevilor; prin el se transmit cunoștințe, se trezesc și se dezvoltă emoții, se dau imbolduri pentru acțiune. Prin cuvînt se poate influența atît asupra fiecărui elev în parte, cît și asupra întregului colectiv.

În metodicile de predare a diferitelor obiecte de învățămînt se arată cerințele pe care trebuie să le îndeplinească expunerea profesorului[3]. Printre acestea este indicată și **participarea afectivă** a profesorului la lecție. Stările emotive adevărate și sincere pe care le încearcă profesorul atunci cînd predă se transmit și elevilor săi. Trăirile afective conving uneori pe elevi mai mult decît conținutul de idei al unei povestiri. Atunci cînd

[3] A se vedea, de exemplu, **Metodica predării istoriei în școala de 8 ani.** Editura didactică și pedagogică, 1962, p. 131—162.

profesorul nu rămîne un povestitor rece, cînd predarea sa este emoționantă, caldă, sinceră, ca și cînd ar fi luat el însuși parte la evenimentele povestite, eficiența educativă este sporită. Forma de prezentare a unei expuneri va fi însă diferită, după vîrsta elevilor.

Lecțiile la care am asistat ne-au dovedit că asupra elevilor din clasele I—IV influența povestirii este mai adîncă în cazurile cînd se folosește și un tablou sau un alt material demonstrativ, pe cînd asupra preadolescenților au mai mare influență povestirile care insistă asupra analizei faptelor, a caracterizării morale a personajelor și acțiunilor. Și într-un caz, ca și în celălalt, este bine ca sfaturile și îndemnurile să fie desprinse de elevi, mai ales dacă este vorba de preadolescenți, din conținutul povestirii. Convingerile pe care și le formează elevii singuri, prin prelucrarea activă a materialului prezentat, influențează mai puternic conduita lor. În lecțiile unor cadre didactice se constată însă că se acordă prea puțină atenție laturii afective din conținutul textelor, că în predarea istoriei și a lecturilor literare se insistă prea mult asupra elementelor de ordin intelectual (de exemplu, scoaterea ideilor principale) în detrimentul valorificării elementelor emoționale.

Influența pe care o are tonalitatea afectivă a unei povestiri este puternică, dar eficacitatea ei nu se poate menține un timp prea îndelungat. De aceea, este necesar să se revină din timp în timp, sub diferite forme, pentru consolidarea și dezvoltarea sentimentelor vizate. Formarea sentimentelor este un proces de durată, în a cărui evoluție un rol însemnat îl au ideile. Componentele intelectuale dau trăirilor afective mai multă statornicie și persistență, adîncime și orientare.

La numeroase lecții de geografie cadrele didactice prezintă elevilor succesele dobîndite în diferite ramuri de activitate de poporul nostru, sub îndrumarea Partidului Muncitoresc Român, în comparație cu starea de înapoiere în care se aflau în trecut industria, agricultura, nivelul de trai al oamenilor muncii. Procedeul acesta este bun, fiindcă orientează atașamentul afectiv al elevului. Schițînd în culori vii și sugestive viața grea a poporului în trecut, putem trezi la elevi sentimente de indignare, de ură, de dezgust, de revoltă față de exploatatori; prezentînd apoi realizările obținute în anii puterii populare, vom trezi în ei o altă gamă de trăiri emotive puternice: dragoste fierbinte pentru partid și clasa muncitoare, admirație pentru fruntașii în întrecerea socialistă, mîndria legitimă de a face parte din acest popor care-și făurește o viață fericită, în mod hotărît și demn.

Procedeul comparației prin opoziție poate fi folosit nu numai la lecțiile de geografie, ci și la alte obiecte de învățămînt. Așa a procedat, reușind să impresioneze adînc pe elevi, învățătorul de la clasa a IV-a B de la Școala medie nr. 5 din Arad, la predarea bucății de citire *Adevărul lui Babeș*. După studierea lecției pe fragmente, el a cerut elevilor să caracterizeze, pe baza celor aflate din text, pe ministrul care i-a cerut lui Babeș să nu arate cauzele îmbolnăvirii țăranilor de pelagră, promițîndu-i în schimb onoruri și bani și pe savantul Victor Babeș, care a demascat cu curaj starea de mizerie în care burghezia ținea pe țărani. Din această caracterizare elevii au înțeles mai bine morala exploatatorilor și etica unui

om cu idei progresiste, atașat poporului. Aceste elemente intelectuale au contribuit la intensificarea sentimentelor și la nuanțarea trăirii lor.

Utilizarea materialului intuitiv satisface nu numai caracterul intuitiv al gîndirii școlarului din clasele I—IV, sau cerința de a îmbina elementele verbal-logice cu cele intuitive, caracteristică gîndirii preadolescentului, ci satisface și cerințe de ordin educativ. Materialul intuitiv ajută nu numai la înțelegerea mai clară a ideilor transmise de profesor, dar și la generarea și intensificarea emoțiilor, la sporirea vivacității acestora. Ilustrațiile care prezintă aspecte din munca în mine, din fabrici, de pe ogoare, cele care prezintă aspecte din natura patriei etc., atît prin conținutul lor, cît și prin calitățile execuției grafice influențează asupra afectivității elevilor.

Multe cadre didactice folosesc cu succes tablouri, planșe, vederi, ilustrații în predarea istoriei, a geografiei etc., valorificînd cu pricepere posibilitățile educative pe care le oferă acest material. Este necesar însă să se țină seama de influențele variate pe care le produce materialul intuitiv asupra proceselor afective ale elevilor de diferite vîrste. De aceste particularități trebuie să se țină seama și în educația patriotică a elevilor. De exemplu, se știe că pe elevii din clasele I—IV îi impresionează mai mult aspectul concret, exterior al tablourilor, iar pe cei din clasele V—VIII semnificațiile, ideile pe care le reflectă.

Folosirea unor *fragmente din literatura beletristică* în scopul ilustrării ideilor poate spori intensitatea trăirilor emotive încercate de elevi în urma prezentării materialului nou de către profesor. Multe cadre didactice aleg din vreme fragmentele literare pe care le vor utiliza la predarea diferitelor lecții, își îmbogățesc necontenit acest material ilustrativ. Alegerea momentului din lecție, în care prezentarea materialului poate avea cea mai mare influență, dozarea materialului, spre a nu îndepărta atenția elevilor de la conținutul principal al lecției, modul cum va fi prezentat acest material (lectura lui sau îmbinarea lecturii cu povestirea) — sînt probleme pe care multe cadre didactice le rezolvă în mod judicios și creator.

Astfel, un profesor de istorie, pentru a ilustra mai bine lupta maselor populare, sub conducerea Partidului Comunist Român, împotriva dictaturii militaro-fasciste și a războiului antisovietic, după ce a arătat elevilor cum s-au înrăutățit condițiile de viață ale oamenilor muncii în timpul războiului, a prezentat aspecte din lupta maselor împotriva dictaturii fasciste și exemple de patriotism fierbinte date de luptătorii comuniști, citind fragmente din lucrarea *Luptători pentru pace, socialism și fericirea poporului.*

S-a constatat că după prezentarea unor fragmente din literatura beletristică în cursul lecțiilor elevii se interesau de lucrarea din care s-a citit, iar unii din ei rugau pe profesor să le recomande și alte cărți din care ar putea să afle amănunte în legătură cu evenimentul respectiv. Considerăm că interesul lor pentru asemenea lecturi este un indiciu al emoțiilor afective provocate de lecție.

Experiența de viață a elevilor trebuie folosită intens pentru dezvoltarea sentimentelor patriotice. O întîmplare dintr-un oraș cunoscut de elevi, dintr-o întreprindere din localitatea unde ei trăiesc, dintr-o clasă a școlii lor, îi interesează mai mult decît o întîmplare similară dintr-un oraș

necunoscut, dintr-o şcoală necunoscută. De acest adevăr trebuie să se ţină seama în educaţia patriotică a elevilor.

Dirigintele clasei a II-a experimentale de la o şcoală din Orşova, pentru a trezi la elevii săi dragostea şi respectul faţă de fruntaşii în întrecerea socialistă, a organizat cu pricepere o oră de dirigenţie în acest scop. Elevii învăţaseră la mai multe lecţii de citire despre viaţa nouă din patria noastră, despre construcţiile noi ce se ridică în fiecare oraş, despre întreceri le socialiste în muncă, legîndu-se de fiecare dată conţinutul acestor lecţii de ceea ce observau ei în jur.

Înainte de ora de dirigenţie, în cadrul activităţii în afară de clasă, dirigintele mersese cu elevii pe aleea Dunării, unde se găseau panourile de onoare cu fotografiile fruntaşilor. Aici, elevii recunoscuseră multe din persoanele evidenţiate: erau părinţi ai unor colegi, rude ale lor, vecini. Ei au citit textul de sub fiecare fotografie, aflînd despre succesele obţinute în muncă de aceştia. În ora de dirigenţie, au fost utilizate aceste observaţii ale elevilor. Cei care cunoşteau mai îndeaproape pe muncitorii evidenţiaţi povesteau despre munca lor. Astfel, o elevă care locuia în aceeaşi curte cu un şofer evidenţiat a spus:

„Nenea S. e fruntaş pentru că el conduce de mult timp autobuzul şi are grijă să nu-l strice. Autobuzul lui parcă e nou".

Unii elevi şi-au arătat mîndria că părinţii lor sînt fruntaşi şi s-au angajat să înveţe mai bine ca să nu-i facă de ruşine. Respectul şi admiraţia elevilor s-au arătat fie prin cuvinte de laudă despre fruntaşi, fie prin expresiile emoţionale care se observau pe faţa lor. Mulţi elevi şi-au exprimat dorinţa de a învăţa mai bine şi a se purta frumos, ca să devină şi ei fruntaşi în clasă.

Un profesor de limba română, cînd a predat elevilor din clasa a V-a bucata de citire *Să nu uiţi, Darie!*, înainte de a citi textul din carte, le-a povestit cum s-a desfăşurat Răscoala din 1907 în satul lor (cum au acţionat ţăranii răsculaţi, atitudinea duşmănoasă pe care au avut-o faţă de răsculaţi reprezentanţii locali ai stăpînirii burghezo-moşiereşti, unde s-au ascuns bogătaşii cuprinşi de groază, cum a fost reprimată răscoala, cine au fost cei împuşcaţi, care oameni din sat dintre cei care trăiesc încă au participat la răscoală). Această istorisire a pregătit psihologic pe elevi să înţeleagă mai bine lectura din carte şi a sporit rezonanţa afectivă a acesteia. Ulterior, elevii au rugat pe instructorul de pionieri să organizeze o întîlnire cu unul din participanţii la răscoală, iar ei au căutat ocazii potrivite ca să mai afle şi alte amănunte în legătură cu răscoala. Profesorul care a organizat astfel ora de lectură literară a observat la elevii săi un mai mare respect faţă de sătenii care participaseră la răscoală şi, în general, faţă de vîrstnici.

In toate cazurile amintite a fost prezentă şi preocuparea *de a respecta particularităţile de vîrstă ale elevilor.*

Se ştie că procesele afective ale elevilor din clasele I—IV sînt strîns legate de situaţii concrete şi de imagini. De aceea, în educarea sentimentelor patriotice, trebuie să se pună accent pe un asemenea material. Procesele afective ale şcolarului din clasele I—IV se mai caracterizează şi

prin aceea că în structura lor intră treptat tot mai multe elemente intelectuale. Faptul acesta impune cadrelor didactice sarcina de a înarma pe elevi cu cunoştinţe clare despre patrie, despre trecutul ei, despre perspectivele ei de dezvoltare. Aceste componente intelectuale ale sentimentelor, îmbogăţindu-se treptat, primind o structură tot mai sistematică de la o clasă la alta, reflectînd tot mai adecvat esenţialul şi generalul din fenomene şi obiecte, imprimă sentimentelor o orientare justă, constantă.

La şcolarul din clasele V—VIII, sentimentele sînt legate şi mai strîns de sfera intelectuală, de ideile şi de cunoştinţele dobîndite. Dacă pentru şcolarul mic este suficientă povestirea expresivă a faptelor, pentru preadolescent este necesară şi argumentarea. Pentru şcolarul mic o argumentare logică a faptelor, o analiză critică a lor ar îngreuia producerea stărilor emoţionale, în timp ce pentru preadolescent prezentarea faptelor neînsoţită de o argumentare ar fi insuficient de convingătoare. Dimpotrivă, cu cît se satisface mai mult cerinţa preadolescentului de a înţelege temeinic ideile ce i se prezintă, cu atît şi sentimentele pe care le încearcă sînt mai adînci. De aici nu trebuie însă să se tragă concluzia că educaţia patriotică a preadolescentului s-ar putea realiza numai pe calea procesului de învăţămînt, numai prin transmiterea de cunoştinţe despre patrie. Imaginile intuitive, materialul concret au şi la această vîrstă un rol de seamă atît pentru însuşirea cunoştinţelor, cît şi pentru dezvoltarea sentimentelor.

Contribuţia procesului de învăţămînt la dezvoltarea sentimentelor patriotice este cu atît mai eficientă şi mai multilaterală, cu cît sînt folosite mai multe procedee în cadrul aceleiaşi lecţii. Fiecare procedeu are contribuţia sa specifică la realizarea acestei sarcini.

Iată, de exemplu, cum pot fi îmbinate aceste procedee în cadrul unei lecţii. La lecţia de geografie *Marea Neagră*, la clasa a IV-a, învăţătoarea de la Şcoala medie nr. 5 din Arad a îmbinat povestirea vie şi însufleţită despre ceea ce văzuse la mare (construcţii noi, parcuri, muzee, acvarii) cu prezentarea de ilustraţii din albumul *Litoralul românesc* (vilele de la Eforie, parcul oraşului Constanţa, faleza de la Mangalia), cu relatările făcute de unii elevi care au vizitat litoralul, sau au fost în tabere la mare. Spre a scoate mai pregnant în evidenţă succesele obţinute în înfrumuseţarea litoralului în anii regimului democrat-popular, a arătat mai întîi planşa care reprezenta litoralul în trecut (cu nisip, ciulini, cocioabe), apoi planşele care prezintă construcţiile şi aspectele de astăzi. Învăţătoarea nu şi-a părăsit rolul său conducător în nici un moment din lecţie, provocînd şi conducînd în aşa fel discuţiile cu elevii, încît ei să surprindă şi aspecte mai adînci şi anume: de ce vin atît de mulţi turişti pe litoralul românesc, cum se explică prezenţa unui număr atît de mare de muncitori şi de copii pe litoral în timpul verii, cui se datoresc schimbările produse.

Valoarea deosebită pe care o au **excursiile şi vizitele** pentru dezvoltarea sentimentelor patriotice la elevi este binecunoscută. Nu există elev care, reîntors dintr-o excursie bine organizată, să nu-şi arate dragostea faţă de partid şi de regimul nostru democrat-popular, respectul faţă de clasa muncitoare, mîndria pentru tehnica înaintată cu care se

lucrează în întreprinderi şi pe ogoare, entuziasmul pentru frumuseţile văzute. Adesea aceste impresii sînt atît de puternice, încît lasă urme pentru viaţa întreagă.

În multe şcoli se valorifică cu pricepere datele oferite de excursii şi de vizite pentru educaţia patriotică a elevilor. Sînt însă şi organizatori de excursii care pornesc de la ideea că este suficient să punem elevul în contact cu frumuseţile şi bogăţiile naturii, pentru ca în mod automat să aibă loc o creştere corespunzătoare a sentimentului patriotic. Părerea aceasta este greşită. Intensitatea, durata şi orientarea sentimentelor sînt în strînsă legătură cu bogăţia şi vivacitatea reprezentărilor şi a noţiunilor de care acestea sînt însoţite. Deci, o excursie în care li se creează elevilor posibilitatea de a vedea mai mult şi mai adînc are o contribuţie mai mare la dezvoltarea sentimentelor patriotice, decît o excursie în care elevii privesc superficial, întîmplător, fără orientare. De buna organizare a unei excursii depind atît bogăţia şi claritatea cunoştinţelor pe care şi le vor însuşi elevii, cît şi bogăţia şi orientarea justă a sentimentelor pe care le vor trăi.

O problemă importantă din punct de vedere teoretic şi practic este cunoaşterea influenţei specifice pe care o au excursiile şi vizitele asupra elevilor de diferite vîrste. Pentru a folosi cu succes excursiile şi vizitele la dezvoltarea sentimentelor patriotice, este necesar să stabilim *ce-i poate impresiona pe elevi*, care aspecte ale realităţii le provoacă sentimente de admiraţie, de încîntare etc.

Spre a stabili cum au influenţat în mod specific excursiile şi vizitele formarea sentimentelor patriotice ale elevilor de vîrstă şcolară mică şi mijlocie, am organizat vizite la o întreprindere socialistă cu elevi din clasele a IV-a şi a VII-a. S-a cerut apoi elevilor să scrie o compunere în legătură cu desfăşurarea vizitei. Din cuprinsul acestor compuneri şi din relatările elevilor despre sentimentele pe care le-au încercat în timpul vizitei am putut stabili, pe de o parte, care calităţi ale obiectelor şi fenomenelor au impresionat mai mult pe elevii din clasa a IV-a şi care pe cei din clasa a VII-a, iar pe de altă parte, modul de manifestare a sentimentului patriotic al elevilor din cele două clase amintite.

Elevii clasei a IV-a A de la Şcoala medie nr. 5 din Arad au vizitat serele acestui oraş, o întreprindere impresionantă, importantă a ţării noastre, cu scopul de a cunoaşte una din realizările regimului democrat-popular şi de a-şi consolida cunoştinţele despre condiţiile de dezvoltare a plantelor. Elevii din clasa a VII-a B de la Şcoala generală de 8 ani nr. 3 din Timişoara au vizitat fabrica de încălţăminte *Banatul*, cu scopul de a cunoaşte o întreprindere industrială bine utilată, creată de regimul nostru şi de a-şi fixa şi îmbogăţi cunoştinţele despre organizarea întreprinderilor socialiste, dobîndite la disciplina *Cunoştinţe industriale*.

În compunerile elevilor din clasa a IV-a cele mai frecvente relatări referitoare la procesele afective încercate cu ocazia acestei vizite sînt de acest fel :

„Era o dimineaţă cu cer albastru, limpede. Aşteptam cu nerăbdare sosirea autobuzului să plecăm la sere. Iată maşina, în pragul şcolii ne aşteaptă să ne urcăm în ea.

Cu multă bucurie ne-am urcat. Maşina trece pe lîngă blocuri înalte, nou construite. Cîntăm de bucurie. Iată-ne ajunşi în dreptul serelor. Ce frumos sclipesc în soare! Erau ca nişte pălării mari sclipitoare..." (I. M.).

„Am rămas uimiţi cînd am văzut că totul era din material plastic: butoane de culoare roşie, ţevi prin care se face stropirea automată a zarzavaturilor..." (P. G.).

„Am intrat în primul compartiment. Aici erau roşii. Roşiile erau legate cu fir plastic. Pe margine erau sădite flori de toate culorile. În celelalte compartimente erau sădite varză, castraveţi şi iar roşii. Sus erau stropitori din material plastic ca nişte păsărele, iar geamurile se deschideau singure. Ne-a plăcut foarte mult..." (S. L.).

„Cînd am intrat, ne-a uimit mulţimea de verdeţuri atîrnate de nişte fire de nailon albe, apoi ne-am mirat cînd deasupra noastră s-au deschis automat geamurile..." (N. C.).

După cum se observă, stările emotive ale elevilor din această clasă au fost provocate de aspectul exterior al serelor, de culorile plantelor şi obiectelor, de mişcările ce se produceau. Din compunerile celor 36 de elevi din clasă, numai puţine dovedesc că admiraţia elevilor s-a îndreptat asupra oamenilor care au creat aceste frumuseţi:

„Am rămas uimiţi de atîta frumuseţe. Nu ştiam ce să facem, să rîdem ori să plîngem, ori să credem că mîna omului ştie să înfăptuiască asemenea minuni".

În sfîrşit, menţionăm că un elev, după ce şi-a exprimat admiraţia faţă de tot ce a văzut, şi-a arătat dorinţa de a se face şi el constructor de sere. Sentimentele încercate de aceşti elevi, despre care am relatat mai la urmă, sînt mai profunde decît cele provocate numai de aspectele exterioare ale lucrurilor şi se dovedesc mai bine orientate şi mai eficiente, dar ele se întîlnesc la mai puţini elevi de această vîrstă.

Din compunerile elevilor din clasa a VII-a se observă că stările emotive pe care le au încercat ei sînt mai complexe. Prezentăm cîteva exemple din cele mai des întîlnite. Din unele compuneri se vede că şi aceşti elevi sînt impresionaţi de aspectele exterioare, de calităţile obiectelor pe care le-au întîlnit în fabrică.

„Intrînd în secţia de deservire, ne-a izbit un aer cald, plăcut. Era o secţie mare, curată, luminoasă. Muncitorii ne priveau zîmbind". (G. D.).

„M-a impresionat această secţie enormă, curată şi luminoasă, străbătută de puţin zgomot..." (T. M.).

„Am intrat apoi în secţia de producţie. Tînărul inginer care ne însoţea ne spunea că aceasta este secţia principală din fabrică. Dar noi nu mai ascultam explicaţiile, ci ne uitam uimiţi la banda rulantă care trecea prin dreptul fiecărui muncitor..." (M. V.).

În toate compunerile întîlnim exprimată admiraţia elevilor faţă de maşinile moderne la care lucrează muncitorii, faţă de ordinea şi curăţenia din secţii, faţă de precizia şi iuţeala cu care lucrează maşinile. De asemenea, în toate compunerile elevilor din clasa a VII-a, întîlnim exprimată admiraţia lor faţă de oamenii muncii.

„Vizitînd această întreprindere, ne-am ales cu noi cunoştinţe şi cu un sentiment de mîndrie şi de admiraţie faţă de oamenii muncii şi de realizările lor..." (R. A.).

„In timpul vizitei am fost parcă vrăjiți... Am admirat priceperea muncitorilor și produsele de calitate". (D. A.).

„Am fost foarte impresionat cît de repede și sigur lucrează muncitorii și cu cîtă dragoste față de lucru..." (E. C.).

Din alte compuneri se desprinde că pe elevi i-a impresionat disciplina în muncă, hărnicia și conștiinciozitatea muncitorilor. Toate acestea întăresc sentimentele lor de dragoste și de respect față de clasa muncitoare.

De un nivel superior sînt procesele afective încercate de mai mult de jumătate din elevii clasei cu ocazia acestei vizite, exprimate în dragostea și atașamentul lor față de regimul democrat-popular și față de partid.

„Ajungînd la școală, am început să discutăm cu aprindere despre cele văzute. Fiecare voia să spună cîte ceva. Intreprinderea vizitată ne entuziasmase... Ne mîndrim cu țara noastră care, sub conducerea partidului, a creat o viață nouă muncitorilor". (R. A.).

„Această vizită mi-a lăsat o impresie de profundă admirație față de hărnicia muncitorilor și de tehnica avansată cu care sînt înzestrate întreprinderile noastre. Mi-a plăcut că se caută ca munca omului să fie cît mai ușoară prin introducerea mașinilor automate... Toate acestea le datorăm P.M.R." (G. D.).

Alți elevi arată că i-a impresionat „cît de mult se interesează regimul democrat-popular de oamenii muncii", „condițiile minunate în care muncesc astăzi muncitorii". La un număr de 13 elevi din clasa a VII-a, sentimentele pe care le-au încercat cu ocazia acestei vizite își dovedesc profunzimea și eficiența în hotărîrile pe care le-au luat cu privire la comportarea lor în viitor.

„Această vizită mi-a produs sentimente adînci de admirație și respect față de oamenii muncii și mă silesc să le urmez exemplul". (P. B.).

„Văzînd cum lucrează și se comportă muncitorii în fabrică, trebuie ca și noi să ne pregătim din zi în zi mai bine ca să fim folositori patriei". (C. L.).

Unii se angajează să învețe mai bine, ca în felul acesta să dovedească muncitorilor respectul pentru succesele lor în muncă, alții declară că în viitor vor arăta „un respect deosebit muncitorilor, pentru că prin munca lor ne creează un trai mai bun", iar elevul B. I., fiul unuia dintre muncitorii din această fabrică, spunea: „Aș dori să ajung și eu un muncitor fruntaș, cum sînt mulți în această fabrică".

Așa cum rezultă din aceste compuneri, pe elevii din clasa a VII-a nu i-a impresionat numai ceea ce au perceput direct prin simțuri, ci și concordanța celor observate cu sistemul de cunoștințe însușite de ei în școală și în organizația de pionieri: grija partidului pentru condițiile de viață ale oamenilor muncii, pentru crearea și dezvoltarea întreprinderilor socialiste, pentru introducerea în producție a tehnicii înaintate, hărnicia muncitorilor, disciplina din timpul muncii etc. Se observă, de asemenea, cu ușurință, că procesele afective pe care le încearcă elevii din clasa a VII-a sînt mai complexe. Dacă facem abstracție de posibilitățile mai largi de verbalizare a impresiilor trăite de care dispun elevii clasei a VII-a față de cei din clasa a IV-a, remarcăm în compuneri că e vorba de un con-

ținut mai adînc al sentimentelor trăite, de o adresă mai precisă a acestor sentimente. Nu mai e vorba de „uimire", „mirare", „plăcere", ci acum elevii vorbesc de „dragostea față de partid și de regimul democrat-popular", „admirația față de muncitori", „mîndria față de țara noastră".

Rezultă că sentimentele pe care le trăiesc elevii cu ocazia excursiilor și vizitelor au anumite trăsături specifice, dependente de particularitățile de vîrstă. Altceva îl impresionează pe un elev din clasa a IV-a într-o întreprindere industrială și altceva pe unul din clasa a VII-a, fiindcă altele sînt trebuințele și interesele lor, altele cunoștințele și experiența lor de viață, altele năzuințele lor și deci altele și atitudinile lor subiective față de realitate. Vizitarea întreprinderilor socialiste a ocazionat și pentru unii, și pentru alții, producerea unor puternice procese afective, a unor aspecte variate și nuanțate ale sentimentului de dragoste față de patria socialistă. Școlarii mici sînt impresionați mai ales de aspectele exterioare, de ceea ce izbește simțurile; preadolescenții, fără a părăsi interesul pentru aspectele exterioare ale lucrurilor, fac dovada că în procesele lor afective componentele intelectuale dețin un loc de seamă. E necesar ca educatorul să îndrumeze trecerea spre forme superioare de simțire patriotică, punînd pe elevi în contact cu noi aspecte ale realității și ținînd seama de ceea ce-i impresionează mai adînc la o anumită vîrstă.

Sentimentele patriotice puternice și eficiente nu se realizează prin contemplații rupte de viață și de muncă. Primele impresii care leagă pe copii de mediul natural și social sînt provocate de **contactul activ** cu acest mediu: relațiile cu persoanele și obiectele din jur, participarea la jocuri alături de alți copii, mînuirea obiectelor și uneltelor etc. *Factorul hotărîtor al educației comuniste este munca*[4]. Ea ajută la dezvoltarea oricărui proces psihic, deci și a sentimentelor patriotice. Dezvoltarea este cu atît mai intensă, cu cît participarea omului la muncă este mai conștientă. „Sentimentele se formează în cursul dezvoltării istorice și sînt legate nu numai de trebuințele organice, ci și de cele spirituale, culturale, apărute în relațiile dintre oameni și în special în procesul muncii. Munca este izvorul principal al sentimentelor umane, al trăirilor de succes sau insucces, solidaritate, răspundere, datorie, al gamei nesfîrșite de sentimente intelectuale, morale și estetice"[5]. În această privință, munca patriotică deține un loc de frunte între celelalte forme de activitate.

Un învățător de la Școala medie nr. 5 din Arad a folosit cu pricepere conținutul bucăților din manualul de limba română pentru clasa a III-a, pentru a lămuri semnificația noțiunii de muncă patriotică și rostul acestei munci patriotice planificate. Rezultatul acestor măsuri a fost că sarcina trasată ca fiecare elev să adune cîte două kilograme de castane a fost depășită, cei 29 de elevi adunînd în total 170 kg și obținînd locul întîi pe școală. Desigur, la determinarea acestei atitudini față de muncă o influență însemnată a avut-o și organizația de pionieri.

---

[4] Gh. Gheorghiu-Dej, **Articole și cuvîntări**, 1961—1962, Editura politică, București, 1962, p. 282.

[5] **Tratat de psihologie experimentală**, p. 426—427.

Elevii aceleiași clase au fost obișnuiți să îngrijească singuri de clasa lor, de curățenia și de înfrumusețarea ei. Bine organizați, ei aliniază băncile, udă florile și lămîiul din clasă, îngrijesc peștișorii din acvariu. Dacă le vizitezi clasa după plecarea lor din școală, vei găsi curățenie perfectă: nici o hîrtie pe jos sau în bancă, tabla ștearsă, clasa aerisită. Activitatea depusă de acești elevi pentru clasa lor le-a creat un puternic atașament față de acest loc de muncă. Ei nu admit ca vreun elev din altă clasă să provoace dezordine în clasa lor și, cu atît mai mult, nu admit aceasta unui elev al clasei. Desigur, această activitate a contribuit și la întărirea colectivului clasei, la îndeplinirea conștiincioasă a îndatoririlor școlare și la îmbunătățirea situației lor la învățătură.

Antrenarea elevilor la munca patriotică, la activitatea pe lotul școlar și în ateliere, iar mai tîrziu în întreprinderi, în gospodării agricole de stat și în cooperative agricole de producție, contribuie la dezvoltarea și adîncirea sentimentului patriotic. Dezvoltarea sentimentului patriotic prin participarea elevilor la munca patriotică este un fapt neîndoielnic. Dar elevii care participă la asemenea munci sînt de vîrste diferite, au o experiență de viață diferită, au un nivel diferit de cunoștințe.

Prin ce se caracterizează sentimentele patriotice ale elevilor de vîrstă școlară mică (clasele I—IV) și cele ale elevilor de vîrstă școlară mijlocie (clasele V—VIII), pe care le generează participarea la o muncă social-utilă? Cunoașterea acestor caracteristici ar putea ajuta pe pedagog la luarea măsurilor care să ducă la cultivarea, în continuare, a sentimentului patriotic.

Pentru a putea surprinde aceste deosebiri, am organizat următorul experiment: am ales trei clase distanțate între ele ca număr de ani de școlaritate (clasa a II-a, clasa a IV-a și clasa a VII-a) și le-am antrenat la munca patriotică potrivit cu posibilitățile lor fizice. Clasele a II-a și a IV-a de la Școala medie nr. 5 din Arad au adunat floare de mușețel, iar clasele a VII-a de la Școala medie din Orșova au ajutat țăranilor muncitori din comuna Domașnea, regiunea Banat, alături de elevii din clasele V—X, la culesul merelor. Toți elevii acestor clase, înainte de a merge la locul de muncă, au primit îndrumări clare despre utilitatea și importanța muncii pe care aveau s-o desfășoare. La cîteva zile după desfășurarea acestor munci li s-a cerut să arate în scris modul cum s-a desfășurat munca prestată de ei, ce au simțit cu ocazia acesteia și ce simt acum. Cu o parte din elevii clasei a II-a am purtat discuții pe marginea celor cuprinse în compunerile lor, spre a clarifica unele idei al căror sens nu era destul de clar în compuneri. Studierea și sortarea acestui material ne-a dovedit nivelul sentimentului la elevii de diferite vîrste.

Nivelurile la care se găsesc aceste sentimente le-am stabilit pe grupe, după cum urmează:

a. *În prima grupă* am inclus pe elevii care au declarat că le-a plăcut munca la care au participat, dar din motivările pe care le dau se deduce că această plăcere n-a fost provocată de realizarea scopului propus — ajutorarea într-o formă sau alta a colectivității, a patriei — ci de scopul evidențierii personale. „Am fost mulțumit că am adunat mai mult mușețel decît ceilalți colegi".

b. *În a doua grupă* am inclus pe cei care au arătat că le-a plăcut munca patriotică la care au participat, dar nu știu să motiveze de ce: „Am fost bucuros de această muncă"; „A fost o zi foarte plăcută"; „Am obosit, dar am fost fericit". Tot în această grupă am trecut și răspunsurile în care se dă o motivare vagă: „Eram bucuros că am făcut o faptă bună".

c. De un nivel superior am considerat răspunsurile elevilor din *grupa a treia*, din care se desprinde ideea că participarea la munca social-utilă le-a produs plăcere pentru că au făcut un serviciu patriei, cît și pe cele în care se exprimă regretul că n-au realizat tot ce și-au propus pentru binele colectivității. În cadrul acestei categorii există multe variante de răspunsuri, în legătură cu motivația bucuriei trăite. Elevii clasei a II-a au spus că bucuria le-a fost pricinuită de faptul că au făcut un serviciu școlii, sau că au ajutat patria și pe oamenii muncii:

„Eram fericit că din mușețelul pe care l-am cules se vor vindeca mulți bolnavi"; „M-am simțit bucuroasă că am făcut un mic dar școlii și am adus un folos patriei"; „Am fost trist că n-am strîns mai mult mușețel pentru școală. Noi gîndeam că o să strîngem mai mult, dar nu ne-a reușit planul".

La elevii din clasa a IV-a care fac parte din această categorie se găsește o motivație mai variată a sentimentelor patriotice încercate:

„Am fost foarte bucuroasă și veselă că am putut să-mi ajut patria"; „Am simțit o bucurie că am dat poporului un ajutor"; „Am lucrat cu bucurie"; „Mi-am ajutat țara și merit numele de pionier" etc.

Elevii din clasa a VII-a au dovedit posibilități mai mari de a-și exprima prin cuvinte emoțiile încercate, iar motivația lor este mai adîncă și mai precisă:

„Îmi amintesc cu mîndrie de acea zi... Am lucrat cu avînt, știind că prin ajutorul nostru cooperativa agricolă de producție din Domașnea va fi și mai bogată"; „Am fost bucuros că prin ajutorul dat de noi merele au fost culese la timp"; „Am rămas uimit cînd am văzut așa bogăție de mere. Mi-am dat seama că trebuie să ajutăm la adunarea lor și am lucrat cu tragere de inimă".

d. *În a patra grupă* am cuprins răspunsurile din care se desprinde ideea că sentimentele generate de participarea la aceste activități social-utile au determinat la elevi dorința de a participa și în viitor la munca patriotică, dovedindu-se prin aceasta trăinicia și eficiența acestor sentimente.

„Și în viitor mă voi strădui să particip la asemenea activități patriotice"; „Am fost cuprins de înflăcărare... și m-aș bucura să mai pot participa la o asemenea muncă patriotică".

Deși numărul subiecților cu care s-a experimentat este mic, apar totuși unii indici aproximativi despre influența pe care o are participarea la munca social-utilă asupra proceselor afective ale elevilor de diferite vîrste.

Din răspunsurile prezentate mai sus se constată că sentimentele ocazionate de participarea la activități e social-utile au la început (la clasele mici) un caracter vag ; cu cît cresc nivelul de cunoștințe al elevilor, experiența lor socială și afectivă, cu atît sentimente.e se diferențiază, se precizează și se adîncesc.

Socotim important din punct de vedere educativ să se țină seama de faptul că :

— Sentimentele pe care le încearcă elevii în timpul efectuări muncii patriotice sau după efectuarea ei sînt generate nu atît de activitatea în sine, ci de rezultatele obținute în raport cu scopul propus. Elevii care au adunat mai multă floare de mușețel sînt bucuroși, cei care au adunat mai puțin sînt triști. O elevă din clasa a IV-a scria :

„Am dat școlii tot mușețelul, dar n-am fost chiar așa de bucuroasă, pentru că n-am strîns decît o jumătate de pungă".

Elevii din clasa a VII-a s-au referit de mai multe ori la cantitatea de mere pe care au cules-o, bucurîndu-se că au reușit să adune cît mai multe.

— Și-au exprimat dorința de a participa și în viitor la munci patriotice numai acei elevi, care au fost mulțumiți de rezultatele obținute prin munca prestată. De aci rezultă că sentimente patriotice puternice, care să stimuleze pe elevi la acțiuni similare și în viitor, sînt cele generate de participarea la munci social-utile încununate de succes. Aceasta dă o indicație prețioasă asupra grijii cu care trebuie organizată această muncă. De asemenea, faptul că sentimentele încercate de elevi prin participarea la munci patriotice sînt în strînsă legătură cu rezultatele cantitative obținute este un indiciu că în organizarea acestor munci trebuie să se țină evidența rezultatelor pe colective de elevi, să se organizeze întreceri.

★

Procesul de învățămînt, excursiile și munca patriotică sînt mijloace de seamă pentru educarea sentimentului de dragoste și de atașament față de patria socialistă, pentru orientarea justă și pentru sporirea eficienței sale. Întregirea reciprocă a influenței lor asigură o eficiență sporită.

Preocuparea cadrelor didactice de a folosi judicios toate aceste mijloace și toate posibilitățile pe care le oferă ele va avea efecte multiple, fiindcă sentimentul patriotic, o dată format, ajută pe elevi la însușirea cunoștințelor, trezindu-le interes pentru aceasta și-i mobilizează la o comportare patriotică corespunzătoare.

О НЕКОТОРЫХ СРЕДСТВАХ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

(Резюме)

В данной статье автор анализирует вклад учебного процесса, экскурсий и общественно полезной деятельности в развитии патриотических чувств.

Аффективное участие учителя на уроке, применение подходящего наглядного пособия, использование общественного опыта учащихся и данных современности —

вот несколько приемов, подтвержденных школьной практикой, влияющих на воспитание любви к социалистической родине.

Экскурсии и посещение разных объектов дают учащимся возможность непосредственного ознакомления с достижениями трудового народа и с достопримечательностями нашей страны.

Анализируя влияние патриотического труда на формирование и развитие любви к родине, автор показывает, как был организован коллективный эксперимент, в котором была выявлена эволюция чувства любви к родине у учащихся разных возрастов.

При обсуждении каждого приема автор приводит примеры из практики восьмилетних школ.

MOYENS D'ÉDUCATION DU SENTIMENT PATRIOTIQUE CHEZ LES ELÈVES

(Résumé)

L'auteur de cette étude analyse la contribution du processus de l'enseignement, des excursions et de l'activité sociale — utile au développement du sentiment patriotique chez les elèves.

La participation affective du professeur à la leçon, l'utilisation du matériel intuitif adéquat, l'appel à l'expérience sociale des élèves, les références à l'actualité, ce sont des procédés que la pratique didactique a confirmés comme ayant de l'influence sur l'éducation du sentiment d'amour pour la patrie socialiste, chez les élèves.

On montre ensuite la contribution des excursions et des visites au développement du sentiment patriotique, car elles occasionnent le contact direct des élèves avec les réalisations obtenues par les travailleurs sous la direction du Parti, et avec les beautés et les richesses de la patrie.

Pour mettre en lumière l'influence qu'exerce le travail social — utilitaire sur le développement et le renforcement du sentiment patriotique, l'auteur montre la manière dont il a organisé une expérimentation collective, qui a fait voir l'évolution du sentiment d'amour pour la patrie chez les élèves de différents âges.

En ce qui concerne l'utilisation de chacun de ces moyens, on donne des exemples fournis par la pratique dans les écoles générales de 8 ans et on tire des conclusions pédagogiques à titre d'orientation.

HOW TO EDUCATE PATRIOTIC FEELINGS IN PUPILS

(Abstract)

This is an analysis of the contribution of the educational process, trips and socially useful activities to the development of patriotic feelings in pupils.

The teacher's emotional participation during classroom instruction, the correct use of the best illustrative material, constant reference to current and topical events, and relying on the pupils' social experience are just a few teaching procedures capable of inculcating love for the socialist homeland upon pupils.

Also mentioned is the role of trips and visits to places of interest in developing patriotic feelings, as they are an opportunity for pupils to come into contact with the riches and beauties of the country, and the working people's achievements under the leadership of the Party.

Patriotic work is also apt to deepen patriotic feelings, as was experimentally tested by the author on pupils of various age-groups.

All the above methods are instanced in the practice of 8-year general schools (our elementary schools) which has led the author to a few conclusions of an educational nature.

UNELE PROBLEME PRIVIND PREGĂTIREA ȘI DESFĂȘURAREA EXAMENELOR

ION T. RADU

În etapa de încheiere a anului școlar, un obiectiv important al activității organelor de învățămînt — secții de învățămînt, conduceri de școli și colective didactice — este pregătirea și desfășurarea examenelor de absolvire a școlii generale de 8 ani și a examenelor de maturitate. Examenele de absolvire sînt un aspect al activității didactice, cu semnificații multiple.

În afară de influența educativă pe care o exercită asupra elevilor, ca perspectivă mobilizatoare ce-i îndeamnă la o atitudine corespunzătoare față de muncă, de învățătură, ele constituie un mijloc important de verificare a nivelului de pregătire a absolvenților școlii generale și școlii medii (cursuri de zi, serale și fără frecvență). Prin aceasta, examenele îndeplinesc un rol social însemnat, întrucît, în acest mod, școala, familia și societatea cunosc progresul pe care îl realizează elevii în procesul de învățămînt, gradul de pregătire a acestora pentru continuarea studiilor pe o treaptă superioară sau în vederea participării la activitatea socială productivă.

Atît examenul de absolvire, cît și cel de maturitate, încheind cicluri de învățămînt cu scopuri bine determinate, scot în evidență, pe lîngă modul în care elevii au reușit să-și însușească întregul sistem de cunoștințe prevăzut de programele școlare, și calitatea acestui sistem, atît sub raportul conținutului, cît și al mijloacelor didactice menite să-l realizeze.

Cu deosebire, în acest an, examenul de absolvire a școlii generale de 8 ani, în fața căruia se va prezenta prima promoție de absolvenți ai acestei școli, oferă posibilitatea de a verifica, o dată în plus, eficacitatea măsurilor luate în vederea realizării caracterului unitar al școlii noastre generale, măsura în care școala a reușit să înarmeze pe elevi cu cunoașterea principiilor fundamentale ale științei și tehnicii contemporane, să le formeze concepția științifică despre lume, dragostea pentru muncă și deprinderile necesare pentru activitatea practică. Aceste considerente determină și explică necesitatea măsurilor ce trebuie luate pentru ca scopul urmărit prin aceste examene să poată fi realizat. Începutul aplicării lor coincide

cu prima etapă de muncă a anului şcolar, dar intensitatea lor sporeşte pe măsură ce ne apropiem de încheierea acestuia. Asupra lor considerăm necesar să ne oprim mai mult, cu gîndul ca cele arătate să slujească la o mai bună orientare a eforturilor în această direcţie.

În munca de organizare şi de desfăşurare a examenelor, numeroase colective didactice şi secţii de învăţămînt au dobîndit o bogată experienţă, care a dus an de an la găsirea celor mai potrivite forme de pregătire a acestora. În diferite ocazii — consfătuiri, şedinţe cu directorii şcolilor etc. — rezultatele obţinute pe această linie au făcut obiectul unor discuţii vii în scopul extinderii acelor metode şi procedee care aveau o sferă mai mare de aplicare în condiţiile specifice fiecărei şcoli. Un fapt pozitiv este şi acela că, în ultima vreme, secţiile de învăţămînt regionale au analizat rezultatele examenului de maturitate, scoţînd în evidenţă, în acest fel, laturile pozitive din activitatea personalului didactic de predare şi de conducere, precum şi cauzele care generează încă unele rezultate nesatisfăcătoare în pregătirea elevilor.

Rezultatele obţinute la examenul de maturitate din sesiunea iunie 1964, de exemplu, oglindesc succesele şcolii noastre în pregătirea elevilor. La grupa ştiinţelor naturii, procentul notelor bune şi foarte bune obţinute de candidaţi se ridică în unele regiuni pînă la 49,5%. Este îmbucurător faptul că la discipline ca matematică, fizică, chimie, procentul notelor bune şi foarte bune este în creştere faţă de anii anteriori. În această privinţă, pot fi amintite rezultatele obţinute de candidaţii din şcolile oraşului Bucureşti (37%). În regiunile Bacău, Iaşi, Banat şi în oraşul Bucureşti, absolvenţii şcolilor medii au dovedit la examenul de maturitate temeinice cunoştinţe de matematică şi deprinderi de calcul, obţinînd între 28% şi 36% numai note bune şi foarte bune. La chimie şi la biologie, notele obţinute de candidaţi indică o pregătire şi mai bună, procentele fiind de 40% în multe regiuni (oraşele Bucureşti, Iaşi etc.).

Nivelul dovedit de candidaţii la examenul de maturitate, la grupa ştiinţelor umaniste arată, de asemenea, o bună pregătire. La istorie, de pildă, notele bune şi foarte bune ale candidaţilor din regiunile Cluj, Banat, Bacău s-au ridicat la procente variabile între 37%—47%.

Ca rezultat al măsurilor luate în direcţia îmbunătăţirii continue a programelor şi manualelor şcolare, a perfecţionării mijloacelor de instruire şi educare, putem face constatarea că majoritatea absolvenţilor şcolii de cultură generală posedă un nivel ridicat de cunoştinţe şi de dezvoltare intelectuală, au o concepţie ştiinţifică despre lume, manifestă interes deosebit faţă de învăţătură, sînt pasionaţi pentru cunoaşterea culturii poporului şi a tezaurului culturii mondiale.

Numărul mare de elevi participanţi la diferite concursuri şi olimpiade demonstrează creşterea generală a nivelului învăţămîntului, a procesului instructiv-educativ din şcoli.

Succesele obţinute de şcoala noastră în ridicarea nivelului de pregătire a elevilor se bucură de înalta apreciere a întregului nostru popor, a partidului nostru — „Munca plină de abnegaţie şi devotament a cadrelor didactice — spunea Gh. Gheorghiu-Dej în cuvîntarea rostită la Conferinţa organizaţiei de partid a oraşului Bucureşti — dragostea şi seriozi-

tatea cu care își îndeplinesc nobila lor misiune, merită o înaltă apreciere din partea partidului și guvernului, a tuturor oamenilor muncii. Avem certitudinea că membrii corpului profesoral își vor consacra și de acum înainte toată capacitatea, talentul și puterea de muncă pentru a ridica necontenit eficacitatea și prestigiul științific al învățămîntului de toate gradele".

Rezultatele obținute dovedesc marile posibilități pe care le oferă învățămîntul nostru de cultură generală pentru formarea de viitori muncitori, tehnicieni și intelectuali cu pregătire temeinică pentru toate sectoarele de activitate, sarcină pusă de etapa desăvîrșirii construcției socialismului în țara noastră.

Pe fondul general al realizărilor școlii de cultură generală, care asigură absolvenților o pregătire tot mai bună și o orientare către cele mai variate sectoare de activitate, s-au observat însă și unele lipsuri în pregătirea de cultură generală a elevilor. Unele din aceste constatări privesc atît sistemul de lucru al profesorilor de-a lungul anilor de studii, cît și activitatea independentă de pregătire a elevilor.

Studiul lucrărilor scrise și al răspunsurilor la examinările orale a scos la iveală unele neajunsuri în această privință. Astfel, la limba română unii candidații nu cunosc anumite opere literare indicate de programă, cunoștințele lor reducîndu-se la fragmentele din manual sau la explicațiile profesorului. Din această cauză, analizele și caracterizările operelor literare, ca și tratarea subiectului de sinteză, se fac cu greutate. Aceste lipsuri sînt mai accentuate dacă ne referim la operele literare studiate în clasele a IX-a și a X-a. Unii elevi întîmpină dificultăți în încadrarea fenomenului literar în condițiile social-istorice care l-au generat.

Lipsa unor cunoștințe de gramatică și de ortografie, dar mai ales a deprinderilor de scriere corectă determină frecvente greșeli în exprimarea orală și scrisă a unor candidați. De asemenea, se constată în unele lucrări, slabe deprinderi de compunere.

Remedierea acestor lacune implică îmbunătățirea activității de predare a limbii române, prin organizarea recapitulării materiei claselor precedente în timpul ultimului an de studii, urmărindu-se obișnuirea elevilor cu sintetizarea și sistematizarea cunoștințelor, intensificarea lecturii suplimentare, orientarea studiului individual al elevilor și atragerea acestora în activități literar-artistice.

Și la alte obiecte, cum sînt istoria, socialismul științific, se sesizează astfel de aspecte care scot în evidență lacune în pregătirea candidaților. Unii elevi întîmpină dificultăți în dezvăluirea cauzelor evenimentelor istorice, nu pot arăta urmările și însemnătatea unor evenimente, se fac uneori greșeli chiar și în stabilirea ordinii cronologice a evenimentelor. Multe cunoștințe sînt reținute numai pe baza unui efort de memorie și mai puțin de înțelegere. Din această cauză,unii candidați nu pot aplica cunoștințele însușite la interpretarea anumitor fenomene economice și politice care se petrec sub ochii lor etc.

Nivelul de pregătire al candidaților se apreciază și după posibilitățile de aplicare a cunoștințelor însușite la rezolvarea unor probleme teoretice sau practice. Sînt semnificative, din acest punct de vedere, greutățile în-

tîmpinate de unii candidaţi în aplicarea cunoştinţelor de fizică, chimie şi biologie ; unii nu pot să rezolve independent probleme, să facă determinări ale diferitelor mărimi fizice sau chimice, să arate importanţa practică a unor substanţe, a unor legi fizice sau biologice învăţate.

Este, de asemenea, caracteristic faptul că materia studiată în anii anteriori este mai slab cunoscută, îndeosebi la fizică, matematică, chimie, biologie. Din această cauză, sînt candidaţi care, la biologie, de exemplu, cu multă greutate izbutesc să facă sinteza cunoştinţelor însuşite în clasele anterioare la botanică, zoologie, pentru explicarea fenomenelor biologice.

Fără îndoială că, în analiza lipsurilor din pregătirea elevilor, trebuie avuţi în vedere mai mulţi factori : folosirea judicioasă a cadrelor didactice în raport cu pregătirea lor, atitudinea elevilor, sprijinul organizaţiilor de copii şi tineret, aportul familiei etc. Considerăm însă că nivelul de pregătire a candidaţilor la examenele de absolvire este în funcţie, în primul rînd, de organizarea şi de desfăşurarea activităţii instructiv-educative, de felul în care unii profesori pregătesc şi realizează diferite activităţi cu elevii în clasă şi în afară de clasă.

Se pot desprinde unele concluzii cu privire la căile prin care se poate asigura o pregătire corespunzătoare a candidaţilor la examenele de absolvire a şcolii generale de 8 ani şi de maturitate. Acestea se referă la :

— realizarea integrală a programelor şcolare şi, îndeosebi, parcurgerea în ritm accesibil a materiei, astfel încît să fie rezervat timpul necesar recapitulărilor finale, lecţiilor de sinteză ;

— stimularea muncii independente a elevilor, orientată spre studierea sistematică, în afara orelor de curs, dar sub îndrumarea profesorilor, a materiei din anii precedenţi, pe baza unui plan conceput din vreme şi aplicat cu perseverenţă pe toată durata anului şcolar ;

— stabilirea în mod sistematic a unor corelaţii între materia studiată în ultimul an de studii şi cunoştinţele asimilate în anii anteriori ;

— verificarea sistematică a pregătirii elevilor, pentru a descoperi la timp lacunele în cunoştinţele lor şi a lua măsurile corespunzătoare ;

— alegerea justă a temelor pentru lecţiile de sinteză la clasele a VIII-a şi a XI-a şi folosirea celor mai adecvate forme de predare a acestora ;

— grija sporită pentru coordonarea activităţii profesorilor care predau la clasele de absolvire, îndeosebi în ultima perioadă a anului şcolar, pentru a se preveni orice situaţie care ar determina supraîncărcarea elevilor sau folosirea neraţională a timpului lor liber ;

— o atentă preocupare pentru îndrumarea în problemele de organizare şi desfăşurare a examenelor, atît a personalului de conducere cît şi a celui de predare. Această îndrumare priveşte îndeosebi metodica examenelor (respectarea programelor de examen, alcătuirea biletelor de examinare, aprecierea cunoştinţelor, metodele de examinare etc.).

Succesul examenelor este determinat şi de modul în care organele de învăţămînt se îngrijesc să ia la timpul potrivit măsurile ce se impun din analiza rezultatelor obţinute în sesiunile precedente.

Secţiile de învăţămînt, ca organ de îndrumare şi control, au datoria să orienteze activitatea conducerilor şcolilor în vederea organizării întregii perioade de încheiere a anului şcolar. Munca de îndrumare şi control din

această etapă trebuie subordonată acestui scop. Pentru ca eficacitatea să poată fi cît mai mare, pe primul plan trebuie să stea controlul tematic al unităților școlare, axat, cu preponderență, pe problemele de conținut. Varietatea metodelor și procedeelor de control va putea asigura cunoșterea în profunzime a gradului de pregătire a elevilor, atît sub raportul cuantumului de cunoștințe, cît și sub raportul calității acestora. În sprijinul acțiunii de verificare a activității instructiv-educative stau rezultatele obținute în etapele anterioare (notele trimestriale, lucrările scrise de control, caietele de teme și de notițe ale elevilor), care—studiate cu atenție și confruntate cu elementele desprinse din control — pot duce la concluzii complete și edificatoare. În stabilirea unităților pentru control, atenția trebuie îndreptată, cu deosebire, asupra școlilor care în anii precedenți nu au avut rezultate pe măsura posibilităților lor sau care au de rezolvat probleme specifice (unități tinere, în dezvoltare, cu încadrare nesatisfăcătoare etc.). În tematica controlului, un loc de seamă îl ocupă problemele legate de parcurgerea integrală a programelor școlare, de organizarea perioadei de recapitulare finală, de munca educativă desfășurată cu elevii (dozarea activităților în afara clasei și școlii, concentrarea eforturilor elevilor către pregătirea încheierii cu succes a anului școlar).

Intrucît activitatea metodică din școli constituie un mijloc important de sprijinire a profesorilor în rezolvarea problemelor pe care le ridică activitatea didactică, organele de îndrumare și control trebuie să dea acesteia un conținut cît mai apropiat de sarcinile etapei respective. Multiplele sarcini ce revin conducerii școlii se amplifică în etapa încheierii anului școlar și necesită, pe lîngă mult discernămînt în alegerea obiectivelor ce vor fi urmărite de la săptămînă la săptămînă, spirit organizatoric accentuat, în vederea stabilirii sistemului de măsuri menit să le realizeze.

Sarcini deosebite revin secțiilor de învățămînt și în ceea ce privește organizarea și desfășurarea examenelor. O primă problemă este aceea a folosirii raționale a cadrelor didactice. La constituirea comisiilor de examen trebuie să se țină seamă de pregătirea profesională și de experiența didactică a fiecărui profesor. Totodată, secțiile de învățămînt au datoria să ia măsuri pentru cunoașterea temeinică de către cadrele didactice a legislației școlare privitoare la examene (prevederile regulamentului școlilor de cultură generală, programele de examen), fiind necesară instruirea în prealabil a conducerilor școlilor și a personalului didactic. Instruirea nu trebuie să vizeze numai aspectul organizatoric, ci și metodica desfășurării examenelor.

La examenul de absolvire a școlii generale de 8 ani subiectul lucrării scrise la limba română se alcătuiește de către profesorul examinator. De aceea, este necesar să se facă unele precizări care să asigure formularea unor subiecte referitoare la problemele esențiale de gramatică sau de lectură literară din programa examenului. Unii profesori dau rezumatul sau povestirea conținutului unei lecturi studiate, alții formulează teme prea lungi sau cer în tema dată sintetizarea și analiza unor lecturi studiate în mai mulți ani școlari, într-un mod asemănător uneori cu subiectele date la examenul de maturitate. Lucrarea scrisă la limba română, la examenul de absolvire a școlii generale de 8 ani, trebuie să dea posi-

bilitatea comisiei examinatoare să aprecieze măsura în care absolventul poate să se exprime și să scrie corect, să grupeze lecturile literare după tema pe care o tratează, să stabilească ideea centrală a fiecăreia, să caracterizeze personajele principale după trăsăturile lor esențiale.

În ceea ce privește examenul de maturitate, subiectele fiind formulate de Ministerul Învățămîntului, profesorii examinatori vor trebui să reflecteze asupra modului de tratare a temei. S-a observat că unii profesori manifestă cerințe minime, acordînd note bune unor lucrări în care operele literare au fost doar enunțate, povestindu-se conținutul unora din ele, fără concluzii asupra a ceea ce au comun, fără o analiză cît de sumară a fenomenului literar și fără arătarea mijloacelor artistice caracteristice. Profesorii examinatori trebuie să țină seama — în aprecierea lucrărilor — de întregul complex de probleme cărora absolvenții școlilor medii trebuie să le facă față : încadrarea operelor și a scriitorilor în epoca respectivă, cunoașterea valorii documentare a operelor studiate, a contribuției acestora la îmbogățirea ideologică și artistică a literaturii, puterea de sistematizare și de sintetizare a candidaților și corectitudinea formei de exprimare.

La obiectele stabilite pentru probele orale în cadrul examenului de absolvire a școlii generale de 8 ani, se cere materia prevăzută în programele școlare la clasele V—VIII. S-a lăsat la latitudinea examinatorilor selectarea materialului care va fi cuprins în biletele de examen. Aceasta este o muncă de mare răspundere, căreia profesorii trebuie să-i acorde toată atenția. La întocmirea biletelor de examen se vor avea în vedere problemele de bază ale programelor școlare, cele care constituie esențialul unei discipline, pe care se clădesc an de an noi cunoștințe. Fără a minimaliza partea teoretică a cunoștințelor dobîndite de elevi, trebuie să se verifice măsura în care ei cunosc aspectele aplicative ale problemelor studiate, posibilitățile de a găsi corespondența lor în mediul înconjurător, de a le aplica în cazuri cît mai variate și de a le integra într-un sistem unic. La examenul de absolvire a școlii generale de 8 ani, profesorii examinatori nu trebuie să apeleze exclusiv la volumul de cunoștințe însușit de elevi, ci să verifice și gradul de formare a priceperilor și deprinderilor care îi vor ajuta în viitor pe elevi la întregirea cunoștințelor prin muncă independentă.

La examenul de maturitate, cerințele sînt cu mult mai complexe. La acest examen, la fiecare obiect în parte, cunoștințele de ordin teoretic trebuie să fie mai ample, candidații trebuind să poată face legături logice cu celelalte obiecte, să stabilească trăsături comune, să găsească interdependența dintre fenomene, cauzele care le generează. Temeinicia cunoștințelor va fi apreciată după claritatea noțiunilor și categoriilor specifice fiecărei discipline, după spiritul analitic și puterea de sintetizare, după mînuirea limbajului științific propriu obiectului respectiv. Capacitatea de aplicare în practică a cunoștințelor în variate forme va ilustra, de asemenea, soliditatea cunoștințelor teoretice pe care le posedă candidații.

Munca secțiilor de învățămînt nu se desfășoară numai în perioada pregătitoare a examenelor. Prezența inspectorilor școlari în timpul desfășurării examenelor este absolut necesară. Cu prilejul examenelor poate fi întregită cunoașterea cadrelor didactice în ce privește pregătirea pro-

fesională și ideologico-politică, tactul pedagogic, exigența în aprecierea cunoștințelor elevilor, disciplina în muncă. Pe de altă parte, inspectorii școlari pot face constatări prețioase cu privire la nivelul de pregătire a elvilor din diferite unități, pot desprinde elementele comune, tipice, prin natura și frecvența unor aspecte, fapt care îi va ajuta la organizarea și la orientarea mai bună a muncii de îndrumare și control în perioada ce urmează.

O serie de măsuri necesare pentru buna desfășurare a examenelor sînt luate la nivelul școlii. Conducerea școlilor are un rol hotărîtor în stabilirea acestor măsuri și în aplicarea lor. Studierea temeinică a Regulamentului școlilor de cultură generală, care dă răspuns la toate problemele ce se pun în legătură cu organizarea și desfășurarea examenelor, constituie o condiție a bunei organizări.

Obiectivul principal al activității profesorilor în această perioadă îl constituie ajutorul acordat elevilor în pregătirea pentru examene. Paralel cu predarea și repetarea materiei, în ultimul an, trebuie să se asigure împrospătarea cunoștințelor elevilor din anii anteriori.

Nu trebuie scăpat din vedere faptul că atît absolvenții școlii de 8 ani, cît și absolvenții școlii medii trebuie să repete, la unele obiecte de învățămînt, și materia anilor precedenți.

Este necesar ca, pe lîngă corelațiile ce pot fi stabilite între conținutul lecțiilor predate în ultimul an de studii și cunoștințele însușite anterior, să se acorde consultații — colective și individuale — lecții de sinteză la literatura română, istoria R.P.R., fizică, chimie și matematică pentru absolvenții școlii medii și la limba română, matematică, agricultură pentru absolvenții școlii generale de 8 ani.

Îndrumări speciale vor fi date diriginților cu privire la intensificarea legăturii dintre școală și familie, în vederea organizării raționale a timpului liber al elevilor și a respectării cerințelor de examen.

Deși comisiile de examinare sînt colective didactice ad-hoc constituite, este necesar să se imprime — și aceasta este în primul rînd rolul președintelui — un spirit sănătos de muncă, în care cerințele privind seriozitatea examenelor, exigența în examinare, obiectivitatea aprecierii, să fie rezultatul unei colaborări rodnice între toți membrii comisiei. Atmosfera de calm, de ordine și de disciplină creată de membrii comisiei influențează în mod pozitiv desfășurarea examenelor, imprimă un caracter de muncă sistematică, care se transmite candidaților, înlesnind concentrarea acestora asupra problemelor cărora trebuie să le facă față.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНОВ

(Резюме)

В статье подчеркивается роль и значение экзаменов по окончанию восьмилетней школы и экзаменов на аттестат зрелости — средства проверки уровня подготовки выпускников восьмилетних и средних общеобразовательных школ.

На основе данных предшествующих сессий обрисовываются некоторые выводы, определяющие пути, которые могут обеспечить успех как в подготовке учащихся, так и в проведении экзаменов.

Задачи, возникающие перед соответствующими органами — секциями образования, директорами школ, учительскими коллективами — относятся к ориентации работы по руководству и контролю в последний период учебного года, к осуществлению процесса повторения учебного материала, к ознакомлению с главнейшими нормами и педагогическими требованиями к проведению экзаменов.

PROBLÈMES RELATIFS À LA PRÉPARATION ET AU DÉROULEMENT DES EXAMENS

(Résumé)

Dans l'article, on souligne le rôle et l'importance des examens de promotion de l'école générale de 8 ans et des examens de maturité (baccalauréat), comme moyens de vérification du niveau des diplômés des écoles générales et moyennes.

On présente certaines conclusions concernant la préparation des candidats, d'après les résultats des sessions précédentes et, sur cette base, on montre les voies par lesquelles on peut assurer le succès des examens et des candidats.

Les tâches essentielles qui reviennent aux organes de l'enseignement — inspecteurs, directeurs d'écoles, professeurs — sont de diriger le travail d'orientation et de contrôle pendant l'étape finale de l'année scolaire, de veiller à ce que l'on fasse la récapitulation de la matière des années précédentes, de connaître les principales dispositions réglementaires et les exigences pédagogiques relatives au déroulement des examens.

QUESTIONS OF PREPARING AND CONDUCTING EXAMS

(Abstract)

The article stresses the role and importance of elementary and secondary school-leaving examinations in assessing the training level of school-leavers.

The experience of previous exam sessions leads the author to some conclusions on the training level of candidates, and to certain recommendations concerning the successful training of candidates and conducting of exams.

It is the task of the various teaching departments, headmasters, and teaching staffs to guide and control the work at the end of the scholastic year, to recapitulate the material taught in previous years, and to observe the regulations and educational demands of exams.

OBSERVAȚII ASUPRA FORMĂRII DEPRINDERILOR DE PLANIFICARE LA ELEVII DIN ȘCOLILE PROFESIONALE TEXTILE

Lector univ. PETRE PUFAN
Ing. MARGARETA BONTAȘ
Cercetători principali
la Institutul de științe pedagogice

Studiile efectuate pînă acum [1] asupra deprinderilor de muncă necesare viitorilor muncitori din diferite ramuri ale industriei și agriculturii noastre au dovedit că în afară de formarea unor deprinderi de mînuire și de folosire a mașinilor unelte, a aparatelor de măsură și control, precum și a unor deprinderi de citire a schițelor, trebuie să se formeze la elevii din școlile profesionale și tehnice o serie de deprinderi cu semnificație mai largă, cum ar fi cele de organizare și de planificare a muncii, cele privind autocontrolul și reglarea activității în cursul efectuării ei.

Analizînd procesul de muncă, K. Marx a subliniat capacitatea omului de a prevedea și planifica rezultatele viitoarelor sale acțiuni. „Ceea ce distinge însă din capul locului — spune K. Marx — pe cel mai prost arhitect de albina cea mai perfectă este faptul că el a construit celula în capul său, înainte de a o construi din ceară. La sfîrșitul procesului de producție apare un rezultat, care încă la începutul acestui proces exista în mod ideal, în închipuirea muncitorului" [2]. Activitățile și acțiunile umane se realizează în funcție de imaginile, reprezentările privitoare la acestea, omul căutînd să dea viață scopului său „pe care-l cunoaște, care determină ca o lege felul activității sale și căruia el trebuie să-i subordoneze voința sa" [3].

---

[1] I. Iancu, Gh. Zapan, C. Botez și G. Cristian, **Analiza psihologică a procesului muncii la țesătoare**, „Culegere de studii de psihologie", vol. I, Ed. Academiei R.P.R., 1953; A. Chircev și I. Radu, **Cu privire la metodica studierii procesului de instruire în producție**, „Revista de pedagogie" nr. 1/1962; P. Pufan și M. Bontaș, **Cercetări asupra formării deprinderilor de năvădire**, „Revista de pedagogie" nr. 10/1963.

[2] K. Marx, **Capitalul**, vol. I, ed. a IV-a, Ed. politică, București, 1960, p. 208.

[3] **Idem**, p. 208.

Formarea deprinderilor de muncă, în sensul științific al cuvîntului, presupune deci cu obligativitate, existența unui model mintal, a unor reprezentări privitoare la acțiunile din care unele verigi componente se automatizează. În perfecționarea deprinderilor de muncă trebuie să fie vorba nu numai de perfecționarea mișcărilor și de o mai bună coordonare a lor, ci și de o perfecționare și consolidare a modelului mintal, a reprezentărilor care conduc, dirijează realizarea operațiilor de muncă. Desigur că lucrul acesta se obține prin acumularea de cunoștințe referitoare la activitatea respectivă, prin cunoașterea metodelor de muncă ale altor persoane, prin perceperea vizuală a acțiunilor acestora etc., însă, în mod deosebit, el se obține prin realizarea motrice a activității, care angajează persoana sub toate aspectele ei.

Formarea deprinderilor de planificare presupune dezvoltarea unor însușiri ale personalității, în sensul cel mai larg : spiritul de activitate, independența și amploarea gîndirii, spiritul autocritic etc. Aceste calități vor orienta totdeauna activitatea omului spre realizarea unei înalte productivități a muncii și a unei înalte calități a produselor, inclusiv spre economisirea timpului de lucru și a materialelor.

Este important ca planificarea să devină o sarcină independentă a elevului și ea să se manifeste în activitatea acestuia, ori de cîte ori situațiile de muncă și de viață o cer. Se înțelege că nu este posibilă formarea la elevi a unor deprinderi temeinice de planificare fără educarea gîndirii lor.

Această trăsătură se manifestă în activitatea elevilor atunci cînd ei nu reproduc pur și simplu modelul de activitate intelectuală sau practică ce le-a fost prezentat de profesor, ci cînd în efectuarea sarcinilor ce le-au fost date introduc ceva nou, aplică cunoștințele și deprinderile în condiții noi, găsesc procedee originale de rezolvare.

Ipoteza cercetărilor pe care le-am urmărit în anul școlar 1963—1964, la anul I din mai multe școli profesionale textile,* este că formarea deprinderilor de planificare și de organizare a muncii se realizează pe etape corespunzătoare procesului instructiv-educativ. În funcție de această ipoteză, am fixat obiectivele pe care le vom urmări în școlile profesionale textile și în anii următori, astfel :

a) Găsirea metodelor și procedeelor cele mai eficace pentru formarea deprinderilor de planificare în activitatea practică a elevilor din școlile profesionale textile.

b) Extinderea planificării la toate formele de activitate desfășurate de acești elevi.

c) Stabilirea acțiunii instructiv-educative a deprinderilor de planificare asupra elevilor din școlile profesionale textile.

---

* Cercetările s-au desfășurat în școlile profesionale ale Ministerului Industriei Ușoare, din orașele București (Școala profesională „Dîmbovița"), Timișoara și Cisnădie. Au participat efectiv maiștrii instructori : Eugenia Săulescu, Emil Vereș, Mihai Canciu și profesorii de tehnologia meseriei : ing. Adriana Ionescu, Margareta Ghimpu și Elena Danciu. Au sprijinit cercetarea : Serviciul învățămînt din M.I.U. și conducerile școlilor menționate.

Înainte de a trece la efectuarea cercetărilor propriu-zise legate de tema noastră, ne-am propus să cunoaștem specificul planificării în munca textiliștilor, specialitatea țesătorie. Principalele surse care ne-au furnizat amănunte în această direcție au fost observațiile și convorbirile cu muncitorii fruntași din acest domeniu.

Desigur că planificarea individuală, așa cum au menționat cercetătorii care s-au ocupat de această problemă [4], presupune reprezentarea scopului, a căilor și a mijloacelor pentru atingerea acestuia, cît și a timpului care se poate prevedea pentru îndeplinirea fiecărei etape de muncă. Ea este o schemă mintală anticipatoare a întregii activități și implică reproducerea unor procedee însușite, învățate de către țesătoare, dar și elemente creatoare, fiindcă țesătoarea aplică aceste procedee în condiții relativ noi. Noi am considerat că elevii școlilor profesionale textile își pot însuși cele mai eficiente procedee de planificare a activităților de atelier, însă nu deodată în forma în care acestea sînt folosite de către generația mai vîrstnică, ci mai întîi ca acțiuni practice. Treptat, aceste procedee, modificîndu-se, devin procedee intelectuale.

Investigațiile noastre de început asupra muncii elevilor din școlile profesionale textile au urmărit să pună în evidență calitatea deprinderilor generale de muncă ale acestor elevi și anume: dacă există un sistem închegat de deprinderi și priceperi de muncă intelectuală și practică bine elaborate și dacă acestea sînt cele mai raționale și cele mai eficiente. În acest scop, am cercetat modul cum rezolvă elevii diferitele sarcini de muncă, dacă ei lucrează ordonat, sistematic, eșalonîndu-și sarcinile după importanță, după urgență, după gradul de dificultate etc. În vederea obținerii acestor date, elevii au fost puși să rezolve anumite teme de control la principalele obiecte de învățămînt: limba română, matematica, fizica, desenul tehnic și tehnologia.

Menționăm că din observațiile noastre asupra lucrărilor de control ale elevilor, precum și din relatările lor asupra modului în care le-au rezolvat, a reieșit că, în general, modul de lucru al elevilor și modul de a-și planifica munca independentă diferă de la un elev la altul, în funcție de capacitățile lor, de cunoștințe și deprinderi, unii lucrînd ordonat și sistematic, iar alții neplanificat, realizînd sarcinile la întîmplare etc.

Aflîndu-ne în fața unei astfel de situații, am considerat, în primul rînd, că este necesar ca elevii să cunoască foloasele muncii sistematice, precum și necesitatea concentrării atenției în vederea alcătuirii unor planuri de rezolvare pentru acțiunile mai complexe: pregătirea lecțiilor pentru a doua zi, repetarea materialului pentru lucrările scrise trimestriale, pregătirea unei expuneri orale sau scrise etc. În acest scop, am cerut cadrelor didactice de la clasele experimentale (anul I), să rezerve timp, în cadrul fiecărei lecții, pentru a învăța pe elevi să lucreze sistematic, eșalonîndu-și sarcinile după importanță, urgență și gradul lor de dificultate.

[4] I. Iancu, Gh. Zapan, C. Botez și G. Cristian, **Analiza psihologică a procesului muncii la țesătoare**, Culegere de studii de psihologie, vol. I, Ed. Academiei R.P.R., 1963; Gh. Iosif, **Despre formarea deprinderilor de planificare individuală a muncii în procesul însușirii profesiunii de strungar**, „Revista de psihologie" nr. 3/1960, pagina 77.

De asemenea, am insistat ca elevii să fie deprinși să acorde atenție exercițiilor de muncă și controlului lucrărilor pe care le efectuează.

În ce privește lucrările practice executate de elevi în atelierul-școală, ele constituind principala preocupare a cercetărilor noastre, au fost supuse unei analize minuțioase pentru a desprinde factorii care participă la realizarea modelului mintal de lucru al elevilor și a reprezentărilor de acțiune. După părerea noastră, în acest caz, primul loc îl ocupă explicația sau instrucția verbală, care cuprinde bagajul cunoștințelor însușite de elevi la lecțiile de tehnologie și instructajul primit la lecțiile din atelierul-școală. În al doilea rînd menționăm demonstrarea modului de efectuare a diferitelor operații de către profesor și maistrul instructor, precum și exercițiul sau realizarea motrică a activității, în scopul îmbunătățirii ei permanente. Noi am solicitat cadrelor didactice care s-au ocupat de instruirea practică a elevilor din clasele experimentale să folosească în mod judicios aceste elemente pentru ca elevii să sesizeze firul logic al operațiilor de muncă și astfel să-și însușească în mod rațional diferitele procedee de lucru. Urmărind principalele etape ale procesului de învățămînt, ale instruirii practice a elevilor din școlile profesionale textile, ne-am propus ca în perioada de inițiere a elevilor din anul I să le prezentăm anumite planuri model de lucru, bineînțeles atrăgîndu-le atenția asupra „punctelor cheie" din aceste planuri. Precizăm că au fost date elevilor ca model planuri generale de lucru pentru următoarele teme din programa de instruire practică:

1. Lucrul efectiv la mașinile de urzit în benzi.
2. Lucrul efectiv la năvădit.
3. Lucrul efectiv la războiul de țesut și anume: încărcarea suveicii și schimbarea suveicii în casetă; alegerea rostului în funcție de legătura țesăturii. Ideea acestui procedeu ne-a fost sugerată de noile cuceriri ale științei contemporane — cibernetica, teoria informației. Din acest punct de vedere, procesul pedagogic poate fi considerat ca un anumit tip de comandă și control, constînd în dirijarea formării și a dezvoltării proceselor și însușirilor psihice ale persoanei. Principala condiție a organizării procesului de învățămînt, pe linia sugerată de teoria informației, este programarea învățămîntului. Programarea se referă atît la problemele de conținut, cît și la procesele, însușirile, deprinderile ce urmează a fi formate și totodată la organizarea procesului instructiv, inclusiv la metodica de predare. Deci este vorba de o planificare amănunțită și riguroasă a conținutului, a mijloacelor și a obiectivelor formative ale procesului de învățămînt.

Se știe că o modalitate importantă în realizarea programelor învățării o constituie algoritmii. Algoritmul este „o rețetă", o succesiune de operații care efectuate, ne conduc la un rezultat dorit[5]. Marea majoritate a acțiunilor noastre se desfășoară după anumite scheme sau algoritmi.

[5] Edmond Nicolau și Constantin Bălăceanu, **Cibernetica**, Ed. științifică, București, 1961, p. 271.

Faptul acesta este vizibil mai cu seamă în rezolvarea problemelor de matematici, însă, așa cum precizează oamenii de știință [6], se poate vorbi despre un algoritm al elaborării unei șarje de oțel la cuptorul electric, despre algoritmul conducerii unei mașini cu abur sau electrice etc. De asemenea, există — sau se pot construi — algoritmi pentru rezolvarea problemelor de chimie, de geometrie, de fizică etc.

Începînd cercetările noastre prin prezentarea unor planuri model de lucru (algoritmii generali ai urzitului în benzi, ai năvăditului și lucrului efectiv la războiul de țesut), noi am fost convinși că în acest fel vom accelera procesul de învățămînt în școala profesională textilă, ușurînd însușirea cunoștințelor. De asemenea, am fost convinși că acest lucru ne va permite să acordăm mai mult timp și mai multă atenție dezvoltării aptitudinilor creatoare la elevi, planificarea muncii fiind o activitate care presupune cu obligativitate aceste calități.

Într-o a doua etapă a cercetării, cînd elevii își însușiseră algoritmii dați și deci aplicau sistemul corect de operații la temele studiate de noi, le-am cerut să alcătuiască ei singuri planuri de lucru pentru rezolvarea unor situații asemănătoare, maiștrii instructori ajutîndu-i doar la completarea și la definitivarea lor. Elevii au fost de asemenea ajutați în aplicarea acestor planuri de lucru la diferitele activități efectuate în atelierul școlii profesionale textile. În instructajul final al lecțiilor au fost analizate în colectiv atît elementele pozitive, cît și cele negative ale planurilor alcătuite de elevi, precum și realizarea lor.

În sfîrșit, în cea de-a treia etapă, cînd elevii studiați se apropiau de sfîrșitul primului an școlar, li s-a cerut să elaboreze și să aplice singuri planurile de lucru pentru diferite activități pe care trebuiau să le efectueze în atelierul-școală. Bineînțeles că și de data aceasta ei se aflau în atenția maiștrilor instructori. Această activitate continuă și în acest an școlar, cînd elevii respectivi se află în anul al doilea al școlii profesionale textile.

Menționăm că la sfîrșitul fiecărei zile de instruire practică în care au fost efectuate lucrări de atelier privitoare la temele urmărite de noi (urzitul în benzi, năvăditul și lucrul efectiv la războiul de țesut), au fost ținute instructaje speciale cu elevii claselor experimentale, punîndu-se în discuție rezultatele pozitive obținute în muncă, dar totodată și aspectele negative, stăruindu-se asupra cauzelor care le-au provocat și asupra mijloacelor de prevenire și de remediere. Aceste instructaje au fost urmate, ori de cîte ori a fost necesar, de anumite demonstrații practice la mașini. Ne-am preocupat în permanență ca algoritmii dați să fie însușiți în mod conștient de către elevi și să devină programe reale ale acțiunilor desfășurate de ei. Totdeauna, accentul a fost pus pe organizarea judicioasă a locului de muncă, pe executarea atentă a operațiilor pregătitoare și a mișcărilor de lucru etc.

[6] Ibidem.

Algoritmii generali prezentați elevilor ca modele de lucru au fost următorii :

A. Pentru tema : LUCRUL EFECTIV LA MAȘINA DE URZIT ÎN BENZI.

I. Planul de lucru pentru pregătirea materialului necesar urzitului și pentru cunoașterea dispozitivelor principale :

a) interpretarea dispoziției de urzit ;

b) sortarea bobinelor necesare urzitului ;

c) cîntărirea materialului pe bază de calcul ;

d) controlul spetei de rost și de lățime ;

e) cunoașterea dispozitivelor de măsurare a benzii ;

f) cunoașterea dispozitivului de deplasare a benzii pe tambur ;

g) stabilirea capacității ramei în funcție de finețea firelor ce se urzesc și de contextura articolului ;

h) cunoașterea mecanismului de pornire și de oprire a urzitorului ;

i) verificarea mecanismului de înfășurare a urzelii pe sul (plierea urzelilor).

II. Planul de lucru pentru așezarea bobinelor în rama de urzit și traseul firelor de urzeală prin dispozitivele principale ale mașinii :

a) poziția corectă a bobinelor în rastel și scopul acesteia ;

b) așezarea corectă a rastelelor ramei de urzit și importanța acestora în procesul urzirii ;

c) ordinea de trecere a firelor prin :

— spata de rost ;

— spata de lățime ;

— cilindrul măsurător ;

— tamburul urzitorului ;

d) exerciții de înnodare a benzii de fire ;

e) fixarea benzii pe tamburul mare ; criterii de reglare a conicității ;

f) fixarea dispozitivului de deplasare al benzii ;

g) fixarea dispozitivului de măsurare al benzii ;

h) exerciții de formare a rostului.

III. Planul de lucru pentru executarea urzitului propriu-zis la mașina de urzit în benzi (lucrul efectiv la mașină) :

a) pornirea și oprirea mașinii ;

b) supravegherea (în timpul lucrului) a benzii de fire la spata de rost, la spata de lățime și la tamburul mare ;

c) supravegherea dispozitivului de măsurare a lungimii benzii și a rotației tamburului mare ;

d) legarea corectă a firelor rupte în urzeală în timpul urzitului (pe faze de rupere) ;

e) poziția corectă a corpului în timpul urzitului ;

f) mișcări și mînuiri corecte privind executarea operațiilor urzitului ;

g) plierea urzelii (executarea corectă a trecerii urzelii de pe tambur pe sulul de urzeală).

B. Pentru tema : LUCRUL EFECTIV LA NĂVĂDIT.

I. Planul de lucru pentru faza pregătitoare a operației de năvădire :

a) așezarea sau înșirarea cocleților pe vergele ;

b) fixarea vergelelor pe ramele ițelor ;

c) fixarea ramelor cu cocleți (a ițelor) pe suportul de năvădire ;

d) repartizarea uniformă a cocleţilor pe rame ;
e) aşezarea sulului cu urzeală ;
f) fixarea urzelii între fuscei pentru asigurarea paralelizării firelor ;
g) pregătirea acelor de năvădit ;
h) rezervarea spaţiului liber în partea stîngă a ramelor unde se aduc cocleţii în care se năvădesc firele de urzeală.

II. **Planul de lucru pentru operaţia de năvădire propriu-zisă :**
a) ordonarea iţelor pe suportul de năvădire ;
b) poziţia corectă a corpului în timpul năvădirii ;
c) mişcări şi mînuiri de lucru pentru :

a. FIRĂREASĂ

1. Desprinde cu mîna stîngă o porţiune de 5—6 cm din banda de hîrtie pe care sînt lipite firele de urzeală (în cazul urzelii aduse de la încleiat), pe care o ţine între degetul mare şi palmă ;

2. cu mîna dreaptă (degetele mare, arătător şi mijlociu) desprinde treptat fiecare fir de pe porţiunea de bandă şi pe lungimea lui distanţează degetele mare şi arătător, în aşa fel ca între ele să existe o porţiune de circa 4 cm fir, bine întinsă ;

3. aşază apoi această porţiune pe cîrligul (acul) de năvădit trecut prin orificiul cocletului de năvăditoreasă (care stă în faţa iţelor) ;

4. după ce firul a fost tras prin coclete, se desprinde al doilea fir, procedîndu-se ca mai înainte, apoi al treilea fir ş.a.m.d.

b. NĂVĂDITOREASĂ

1. Ia acul de năvădit în mîna dreaptă, ţinîndu-l uşor între degetele mare, arătător şi mijlociu (ca şi cînd ar ţine un creion, păstrînd o distanţă de 3—4 cm de vîrful acului) ;

2. pentru năvădirea dreaptă în 4 iţe, pentru primul fir, în primul coclete, pe prima iţă, deplasează cu ajutorul acului cocletele în spaţiul gol ;

3. simultan, cu cele 3 degete de la mîna stîngă (mare, arătător şi mijlociu) ţine cocletele cu orificiul înclinat normal (poziţia 45° respectată la înşirarea cocleţilor pe vergele).

Observaţii. Cînd se execută un sistem mai complicat de năvădire, prin orificiile cocleţilor se introduce o sfoară şi astfel ţinerea cocletului cu mîna stîngă se poate elimina.

4. Introduce acul de năvădit prin orificiul cocletului şi după ce firăreasa a agăţat un fir de urzeală pe vîrful acului îl trage prin coclete o dată cu acul ;

d) în timpul operaţiei, firele trecute prin cocleţi sînt ţinute în mîna stîngă pînă ce se alcătuieşte un grup de 50—60 fire, care apoi se înnoadă cît mai aproape de orificiile cocleţilor.

Observaţii. Firele năvădite trebuie astfel ţinute în mîna stîngă, încît degetele mare, arătător şi mijlociu să fie permanent libere pentru ţinerea cocleţilor prin care urmează a fi introdus firul.

e) Trecînd la al doilea fir din primul raport de năvădire, se aduce în spațiul gol, cu ajutorul acului, primul coclete de pe ița a doua (în cazul unei năvădiri drepte: 1—2—3—4 și se efectuează aceleași operații ca la primul fir);

f) se năvădește al treilea fir în primul coclete de pe ița a treia și apoi al patrulea fir în primul coclete, pe ița a patra;

g) în felul acesta a fost năvădit primul raport, după care, în continuare, pentru al doilea raport, al cincilea fir se aduce în spațiul liber al celui de-al doilea coclete de pe ița întîia, apoi în al doilea coclete de pe ița a doua, în al doilea coclete de pe ița a treia și a patra;

h) în continuare, la al treilea raport, firul al nouălea este năvădit în al treilea coclete, pe ița întîia, firul al zecelea în al treilea coclete, pe ița a doua ș.a.m.d.

C. Pentru tema: LUCRUL EFECTIV LA RĂZBOIUL DE ȚESUT.

I. **Planul de lucru pentru operația de încărcare a suveicii fără introducerea firului prin orificii:**

a) se ține suveica în mîna stîngă, cu palma la baza fusului, în timp ce cu mîna dreaptă se ridică fusul și se scoate de pe el suportul țevii consumate (punîndu-se în ladă sau pe grătar); capătul firului de pe țeava consumată nu se scoate din orificiile suveicii;

b) cu mîna dreaptă se ia o țeavă plină și se introduce pe fus, fixînd-o prin rotire ușoară, în sensul înfășurării firului pe țeavă;

c) concomitent cu coborîrea fusului în cavitatea suveicii, cu aceeași mînă (mîna dreaptă) se întinde firul de la țeava plină și se unește, prin răsucire, cu capătul firului rămas în orificiile suveicii;

d) cu mîna dreaptă se scot capetele înnădite prin orificiile suveicii, eliminîndu-se porțiunea firului de la țeava consumată, după care suveica se așază pe suportul suveicilor de rezervă.

II. **Planul de lucru pentru operația de încărcare a suveicii, în cazul cînd se introduce firul prin orificiu:**

a) se reproduc mișcările la fel ca în primul plan de lucru (punctele a și b), pînă la coborîrea fusului în cavitatea suveicii, ținînd firul cu mîna dreaptă;

b) se întoarce suveica, presînd-o cu brațul stîng de corp;

c) se trece firul din mîna dreaptă în mîna stîngă;

d) cu mîna dreaptă se introduce cîrligul prin orificiile suveicii, pe sub firul (dublat) ținut cu mîna stîngă;

e) se trage cîrligul afară și o dată cu el și firul de bătătură;

f) se înfășoară capătul firului de 2—3 ori pe suveică și se așază pe suportul suveicilor de rezervă.

III. **Planul de lucru pentru operația de schimbare a suveicii în casetă — fără alegerea rostului.**

Pentru războiul de țesut cu maneta de pornire în partea stîngă:

a) se oprește mașina, cu energie, cu mîna stîngă;

b) se prinde capacul vătalei cu mîna dreaptă și se reține pentru poziția din spate a cursei vătalei (lîngă ițe);

c) cu mîna stîngă se trage cureaua brațului de bătaie spre dreapta și se scoate suveica cu țeava (caneta) consumată;

d) suveica, încărcată în prealabil, se preia de pe suport, se prinde firul între degetul mic și degetul inelar, după care se aruncă suveica în caseta din partea stîngă a războiului ;

e) cu mîna stîngă se împinge suveica în casetă, folosind degetele arătător și mijlociu pentru frînarea corectă a suveicii în casetă, iar cu mîna dreaptă se slăbește clapa de frînare a suveicii, pînă ajunge la picher, moment în care clapa de frînare este lăsată liberă ;

f) se fixează capătul firului între tindechi (întinzători) și țesătură ;

g) cu mîna stîngă se pornește războiul, deplasînd maneta de pornire în culisa suportului manetei ;

h) cu mîna dreaptă se așază suveica cu caneta consumată pe suport, în vederea operației de încărcare ce se face ulterior (în timp ce războiul funcționează).

Observații. Oprirea războiului pentru schimbarea suveicii se face pe baza controlului vizual, în momentul în care pe țeavă mai sînt 3—4 spire (înfășurări) de fir și numai în momentul în care suveica ajunge în dreptul tindechilor, pentru ca rostul să rămînă deschis, iar suveica să ajungă în caseta din partea manetei de pornire-oprire.

Dacă războiul are maneta de pornire-oprire în partea dreaptă, mișcările și mînuirile se fac invers, iar planul de lucru însoțit de demonstrația maistrului instructor se aplică la cazurile respective.

IV. **Planul de lucru pentru operația de alegere a rostului în funcție de legătura țesăturii** (mașina se oprește automat la ruperea firului în bătătură sau la terminarea firului pe țeavă — pe caneță) :

A) **LA RĂZBOAIELE UȘOARE (BUMBAC-MĂTASE).**

a) Pentru sistemul „spată mobilă" se scoate suveica și se ridică clapa de frînare ;

b) se pornește războiul cu ajutorul manetei fără să se introducă în culisa suportului, astfel încît arborele principal să facă o singură rotație ;

c) pentru legătura pînză se repetă mișcarea cu încă o rotație a arborelui principal, cînd firul se desprinde liber în gura țesăturii ;

d) se introduce suveica prin rost în punctul unde s-a terminat firul (sau s-a rupt), cu 3—4 fire de urzeală peste capătul firului de bătătură în rost, în vederea continuării acestui fir ;

e) se slăbește țesătura cu 1—2 dinți la roata regulatorului de țesătură și se pornește războiul.

Observații. Pentru legături de țesături pînă la 4 fire în raportul de bătătură (de legare), firul liber în rost apare la a patra rotație a arborelui principal. Dacă se lucrează țesături la care raportul de legare este mai mare și se lucrează la mașini cu ițe, prisma cu cartele trebuie rotită în sens invers cu x fețe (cartele), în funcție de rotațiile făcute de arborele principal fără fir de bătătură și în funcție de raportul de legare în direcția bătăturii.

Dacă se lucrează cu mai multe culori, țesături în carouri sau traver (dungi colorate în bătătură), pe războaie cu mecanism revolver sau cu mecanism cu casete schimbătoare pe verticală, se reglează și prisma de cartele pentru culoarea respectivă, în rostul ales. (S-a amintit elevilor, informativ, această problemă, iar în anul II problema va fi studiată sistematic în cadrul lucrului efectiv la războaiele prevăzute cu aceste mecanisme).

B. LA RĂZBOAIELE GRELE (LÎNĂ)

a) După oprirea automată a războiului la comanda furculiței centrale, la ruperea firului în bătătură sau la terminarea firului pe țeavă, cu mîna stîngă se prind cele două curele în așa fel încît degetul mare prinde cureaua de la clichetul prismei (cureaua de sus), iar cu cele patru degete se prinde cureaua de la clichetul mecanismului de bătaie al suveicii (cureaua de la capacul vătalei) ;

b) ținîndu-se curelele, se pornește războiul cu mîna dreaptă pe bara de pornire-oprire, în așa fel ca vătala să ajungă în poziția posterioară (rost deschis), începîndu-se numărarea deschiderii rostului ;

c) se alege o dată (o rotație completă a arborelui principal) rostul cu ambele curele, oprind războiul cu rostul deschis și se caută firul liber cu degetul mare și cu cel arătător de la mîna dreaptă — fără a lăsa curelele din mîna stîngă ;

d) dacă se găsește capătul firului rupt de bătătură, se mai execută încă două rotații ale arborelui principal numai cu cureaua de pe capacul vătalei, pentru a readuce caseta cu suveica din care s-a rupt sau s-a terminat firul, la nivelul patului vătalei ;

e) se introduce suveica în direcția continuării firului de bătătură, din partea unde există în casetă o singură suveică spre partea unde există în casetă două suveici — suveica cu firul rupt cînd se lucrează cu două sau cu trei suveici ;

f) dacă s-a ales rostul cu ambele curele, războiul fiind oprit cu rostul deschis, și nu s-a găsit capătul firului de bătătură, se mai repetă (o dată) alegerea rostului cu ambele curele și se scoate din rost primul fir de bătătură pe toată lățimea țesăturii ;

g) se alege, pentru a doua oară, rostul cu ambele curele, se oprește războiul cu rostul deschis și se scoate din rost al doilea fir de bătătură, apoi și a treia oară și se scoate al treilea fir de bătătură — care este firul rupt ;

h) se repetă alegerea rostului cu ambele curele, pentru a patra oară, care indică al patrulea fir de bătătură, firul corespunzător (cel corect) pe toată lățimea țesăturii ;

i) cu o singură curea (aceea de la capacul vătalei) se mai fac două rotații ale arborelui principal (pentru readucerea casetei din care s-a rupt firul în suveică, la nivelul patului vătalei), se înlocuiește suveica cu firul rupt, fără a mai fi introdusă prin rost ;

j) se pornește războiul în mod normal, urmărindu-se fiecare lansare a suveicii prin rost, la 3—4 fire de bătătură.

Observații. Rolul primei curele (legătura cu clichetul prismei) este să rotească prisma cu cartele în sens invers, pînă la alegerea rostului, iar rolul curelei de la capacul vătalei constă în ridicarea clicheților din raza sectoarelor, pentru ca brațele de bătaie să nu acționeze asupra suveicilor în timpul alegerii rostului și al schimbării casetei corespunzător nivelului patului vătalei.

★

Rezultate și concluzii. Observarea întregului comportament al elevilor studiați de noi, în condițiile activităților desfășurate în atelierul-școală, precum și rezultatele obținute de ei la diferite probe de control, ne-au permis obținerea unor date referitoare la dezvoltarea deprinderilor de planificare. De la început, trebuie să arătăm că elevii claselor experimentale

au dovedit mai multă precizie şi rapiditate în efectuarea operaţiilor de muncă, fapt care ne îndreptăţeşte să considerăm că ei au ştiut cu mai multă precizie ce trebuie să efectueze şi cum trebuie să lucreze, deci au avut reprezentări mai clare asupra activităţilor pe care le-au desfăşurat. Din acest motiv, putem trage concluzii pozitive asupra procedeelor folosite în cercetările noastre pentru formarea deprinderilor de planificare a muncii la elevii din şcolile profesionale textile.

În valorificarea observaţiilor noastre asupra elevilor studiaţi, am pornit de la premisa că principalul criteriu de apreciere a însuşirii conştiente de către elevi a algoritmilor daţi (planurile model de lucru) îl constituie posibilitatea lor de a relata verbal şi de a argumenta succesiunile de operaţii incluse în modalităţile de rezolvare, adică în algoritmii generali ai urzitului în benzi, năvădirii şi lucrului efectiv la războiul de ţesut.

Al doilea criteriu priveşte compararea relatărilor verbale ale subiecţilor referitoare la activităţile amintite, cu acţiunile lor practice, pentru a vedea în ce măsură expunerile elevilor corelează cu acţiunile lor practice corespunzătoare. În sfîrşit, al treilea criteriu, se referă la descoperirea şi corectarea de către elevi a greşelilor esenţiale conţinute în planurile realizate de ei sau de alţi elevi.

Formularea planurilor model de lucru sau a algoritmilor de rezolvare pentru cele trei teme şi prezentarea lor ca procedee optime de rezolvare elevilor din clasele experimentale au creat acestora posibilitatea de a se mobiliza într-o direcţie precisă şi anume: însuşirea acestor modalităţi operatorii în vederea unei bune desfăşurări a lucrului în atelierul-şcoală. De la început, s-au putut constata importanţa acestei acţiuni şi străduinţa elevilor în această direcţie.

Verificînd modul cum enumeră subiecţii succesiunile de operaţii incluse în algoritmi şi cum le argumentează, putem spune că, în prima etapă a acestei acţiuni, la majoritatea elevilor s-a constatat caracterul reproductiv al gîndirii lor, în sensul că preocuparea de căpetenie a lor este de a memora pur şi simplu algoritmii daţi.

Noi am considerat că acest fenomen este o consecinţă directă a modului precedent de lucru al acestor elevi: ei au fost obişnuiţi să lucreze aşa cum li se spune de către maistrul instructor, fără a se gîndi prea mult asupra celor ce aveau de executat.

Ocupîndu-ne în mod direct de aceşti elevi, le-am cerut ca ei să înţeleagă acţiunile pe care le desfăşoară şi să argumenteze logic atît scopurile urmărite, cît şi necesitatea verigilor componente ale acestora.

La elevii claselor de control s-a manifestat un alt fenomen. Necunoscînd caracterul algoritmic al modurilor de rezolvare cerute de problemele studiate, elevii au fost nevoiţi să recurgă la metoda încercărilor, adică să alcătuiască din proprie iniţiativă unele scheme, procedee, relativ organizate, de rezolvare. Menţionăm că unii din ei, destul de puţini la număr, ne-au relatat că în timpul lor liber, reflectînd asupra celor însuşite în orele de tehnologie, precum şi asupra celor văzute în orele de lucrări practice, s-au gîndit să formuleze în scris, pentru a ţine minte mai uşor.

desfășurarea operațiilor în cadrul urzitului, al năvăditului și al lucrului efectiv la războiul de țesut. Menționăm că acești elevi se numărau printre fruntașii claselor de control și că încercările lor de a descoperi algoritmii necesari conțineau destule lacune, ei omițînd adesea elemente destul de importante pentru bunul mers al lucrului în atelierul-școală.

Unii elevi din clasele de control nu stăpîneau procedeele corecte, fapt pentru care au întîmpinat dificultăți ori de cîte ori au avut de rezolvat situații concrete de lucru în atelierul-școală. De exemplu, în cadrul temei **Alegerea rostului în funcție de legătura țesăturii** (trim. III, anul I), marea majoritate a elevilor rezolvau mai ușor operația pentru o legătură mai simplă (legătura pînză). În momentul însă în care ei trebuiau să execute operația pentru legătura unei țesături mai complicate, deci o situație nouă comparativ cu algoritmii dați anterior, problema era rezolvată practic corect în proporție de 86,3% de elevii din clasele experimentale și de 48,7% de elevii din clasele de control.

Prezentăm cîteva din numeroasele explicații date de elevi privind modul de rezolvare în activitatea practică.

Eleva V. A. — din clasa experimentală (de la Școala profesională din Timișoara) ne-a relatat: „În cazul în care s-a rupt sau s-a terminat firul de bătătură pentru legătura diagonală (raportul de legare 4/4), urmăresc cîte rotații a mai făcut arborele principal al războiului, cu suveica fără fir, pînă la oprirea automată a mașinii. Dacă a făcut o rotație, firul va apare liber în gura țesăturii după a treia rotație a arborelui principal".

În funcție de această explicație teoretică, eleva își stabilise în timpul lucrului algoritmul pentru rezolvarea practică în mod corespunzător a cazului respectiv.

Eleva V. M. — din clasa de control (Timișoara): „Legătura țesăturii ne indică numărul de rotații pe care-l face arborele principal al războiului, pentru alegerea rostului".

Explicația acestei eleve se oprește aici și nu ne relatează elementele esențiale care determină numărul de rotații ale arborelui principal pentru rezolvarea concretă a cazului respectiv, cu toate că eleva rezolvă practic corect alegerea rostului la mașina la care lucrează.

Prezentăm în continuare răspunsul altei eleve pentru același caz:

Eleva C. M. — din clasa experimentală (Timișoara): „Raportul de legare la articolul pe care-l lucrez este de 6/6. Cînd se rupe firul pe canetă, războiul se oprește automat, prin comanda dată de furculița centrală. Depinde însă de locul unde s-a rupt firul ca arborele principal să mai facă o rotație sau două pentru oprirea războiului. În cazul în care firul de pe canetă s-a rupt sau s-a terminat după ce a trecut de furculița centrală, iar suveica a intrat în casetă, războiul mai face o singură rotație cu suveica lansată în rost — fără fir. În acest caz, pentru a alege rostul, mai fac cinci rotații ale arborelui principal, iar la a șasea rotație apare firul liber (rostul corect). Aceasta este metoda prescurtată, cînd sînt atentă la mașină. Dacă însă n-am observat numărul rotațiilor făcute de arborele principal la ruperea firului și nu-mi apare firul liber la a cincea

sau a șasea rotație, folosesc metoda de alegere a rostului cu scoaterea firului de bătătură (în rost deschis) după fiecare rotație a arborelui principal, lucrînd cu ambele curele. Cînd îmi apare firul liber în rost pe lățimea țesăturii, cu o singură curea (aceea de la capacul vătalei) mai fac două rotații ale arborelui principal pentru a readuce caseta din care s-a rupt firul la nivelul patului vătalei, introduc suveica în casetă și pornesc războiul bătaie cu bătaie, urmărind cu atenție intrarea corectă a suveicilor în casete (trei suveici), cît și țesătura pentru următoarele 3—4 fire în bătătură".

Pe baza acestor constatări, am ajuns la concluzia că elevii școlilor profesionale textile simt nevoia de a fi în posesia unor formulări precise, a unor algoritmi de rezolvare a problemelor teoretice și practice, dar că ei singuri, fără ajutorul cadrelor didactice, nu pot ajunge să descopere algoritmii acestor probleme.

În al doilea rînd, chiar cînd se comunică elevilor algoritmii necesari — cazul claselor noastre experimentale — însușirea lor este destul de complexă, fiindcă ea presupune interiorizarea lor ca programe capabile să orienteze și să reglementeze procesele de rezolvare în situațiile concrete, practice. Pentru aceasta, cadrele didactice care se ocupă de instruirea elevilor trebuie să intervină activ în însușirea algoritmilor de către elevi, demonstrînd în mod riguros modul în care se realizează fiecare etapă a lucrului, precum și aportul ei în procesul complex al rezolvării diferitelor sarcini practice.

Părerea noastră este că numai în urma rezolvării practice de către elevi a cîtorva probleme care presupun folosirea unui anumit algoritm, sub supravegherea directă a maistrului instructor, și mulțumită reliefării de către acesta a etapelor principale ale lucrului, elevii se familiarizează cu momentele generale ale rezolvării diferitelor probleme și deci cu algoritmul general de lucru.

Acesta permite elaborarea unor reprezentări clare asupra diferitelor activități specifice muncii textiliștilor, precum și asupra căilor și mijloacelor pentru desfășurarea lor în bune condiții, iar într-un stadiu mai avansat elaborarea unor reprezentări asupra duratelor de timp necesare pentru îndeplinirea diferitelor etape ale lucrului.

Am observat că în procesul muncii de atelier a elevilor din școlile profesionale textile, în care am desfășurat cercetările s-a ivit cîteodată pericolul „standardizării", al „mecanizării" activității lor necesare rezolvării diferitelor sarcini. De pildă, cerîndu-le să se pregătească pentru o anumită activitate — ne referim la cele studiate de noi — unii considerau că este suficient să-și amintească algoritmul general de rezolvare a respectivei activități, fără a lua în seamă specificul problemelor de rezolvat, fapt care presupunea aplicarea diferențiată a respectivului algoritm. Acest fenomen a apărut destul de evident la unii elevi, atunci cînd li s-a cerut să alcătuiască ei singuri planuri de rezolvare pentru anumite situații (urzit, năvădit, lucrul efectiv la războiul de țesut), care difereau oarecum de acelea întîlnite în activitatea lor de atelier, și pentru care ei își însușiseră algoritmii necesari. De pildă, în problema modului cum elevii *rezolvă alcătuirea planului de lucru* în cadrul operațiilor : lucrul efectiv la mașina

de urzit în benzi, lucrul efectiv la năvădit și lucrul efectiv la războiul de țesut, s-au obținut următoarele rezultate:

Școlile în care s-a desfășurat cercetarea: București, Timișoara, Cisnădie	Experimentul nr. 1 Lucrul efectiv la mașina de urzit în benzi			Experimentul nr. 2 Lucrul efectiv la năvădit			Experimentul nr. 3 Lucrul efectiv la războiul de țesut			Calitatea execuției practice a planurilor
	% corect (complet)	% elemente noi, în planurile corecte	% parțial corect	% corect (complet)	% elemente noi, în planurile corecte	% parțial corect	% corect (complet)	% elemente noi, în planurile corecte	% parțial corect	% cal. I în cadrul celor trei experimente
Clasele experimentale	54,7	29,5	45,3	57,1	33,3	42,9	a*= 52,4 b**= 69	30,9 12,4	47,6 31	70,8
Clasele de control	26,2	16,7	73,8	31,1	12,4	68,9	a= 39,5 b= 40,5	12,4 11,9	60,5 59,5	45,9

* a = încărcarea suveicii.
** b = schimbarea suveicii în casetă.

După cum rezultă din situația rea'ă — în prima etapă de pregătire a elevilor — o parte dintre aceștia (45,3%, 42,9%, 47,6% și 31% la clasele experimentale, comparativ cu 73,8%, 68,9%, 60,5% și 59,5% la clasele de control), în cadrul celor trei experimente, încercau să folosească procedeele tipice, fără a ține seama de specificul noilor situații de muncă. Această constatare ne îndreptățește să considerăm că una din principalele componente ale deprinderilor de planificare și de organizare a muncii o constituie capacitatea omului de a se orienta și de a reda operațiile efectuate cît mai precis, în condițiile reale ale activității.

De asemenea, mobilitatea cunoștințelor îmbinată cu imaginația creatoare, constatată la clasele urmărite de noi în procentele realizate de elevi (29,5% din 54,7%, 33,3% din 57,1%, 30,9% din 52,4% la clasele experimentale, comparativ cu 16,7% din 26,2%, 12,4% din 31,1% și 12,4% din 39,5% la clasele de control) constituie un e'ement care se manifestă prin perspicacitate și inventivitate, care influențează pozitiv munca concretă în spiritul creșterii product'vității muncii și al obținerii unei calități corespunzătoare a execuției (70,8% la clasele experimentale și 45,9% la clasele de control). Urmărind concordanța dintre relatările verbale ale elevilor asupra activităților practice de atelier și realizările lor în muncă semnalăm faptul că unii elevi (8% din clasa experimentală și 34% din clasa de control) nu se preocupă suficient de transpunerea planului schițat în acțiune, în muncă. Pentru aceștia reprezentarea acțiunilor ce urmează

să fie îndeplinite constituie un scop în sine şi nu o călăuză, un ghid în realizarea activităţilor pe care le desfăşoară. Considerăm că procentajul destul de scăzut al acestui fenomen la elevii clasei experimentale este un efect al întregii activităţi desfăşurate cu aceşti elevi : discuţiile asupra necesităţii planificării în muncă, indicaţiile date asupra transpunerii în fapt a principalelor momente din planurile de lucru ş. a. De altfel, existenţa unor scheme mintale mai precis conturate — la elevii claselor experimentale — cu privire la lucrările ce efectuează poate fi urmărită şi prin calcularea ritmului de lucru. Cercetînd acest aspect, am constatat că ritmul mediu de lucru pentru năvădire, spre exemplu, la elevii clasei experimentale reprezintă 64,4% din norma muncitorului, faţă de 48,6% la elevii din clasele de control. În legătură cu aceasta, menţionăm că mulţi din elevii claselor de control erau nevoiţi adesea să întrerupă lucrul pentru a cere indicaţii suplimentare maiştrilor instructori şi pentru a le solicita ajutorul în rezolvarea unor situaţii noi, neîntîlnite în experienţa lor.

După părerea noastră, un mijloc important de verificare a procesului de formare a deprinderilor de planificare la elevii şcolilor profesionale îl constituie probele de control prin care se creează situaţii concrete de verificare a planurilor de lucru realizate de ei sau de colegii lor. Elevii trebuie să descopere greşelile sau omisiunile acestor planuri şi totodată să indice modalităţile de îndreptare a lor, precum şi cele de evitare în activităţile viitoare.

Ţinînd seama de constatările noastre, consemnăm următoarele concluzii :

— Dificultăţile întîmpinate — atît de elevii şcolilor profesionale textile, cît şi de unii absolvenţi, actualmente muncitori ţesători — în ce priveşte planificarea muncii se datoresc în mare măsură faptului că multe din cunoştinţele primite de ei prin lecţiile de tehnologie şi de instruire practică cu privire la necesitatea planificării, la întocmirea planului de lucru ş. a. nu sînt valorificate în suficientă măsură în activităţile practice din atelier şi din fabrică.

— Realizarea unei corecte planificări de către elevii şcolilor profesionale textile, precum şi de către muncitorii care lucrează în sectorul textil este condiţionată, în mare măsură, de cunoaşterea şi execuţia principalelor procedee tehnologice. De asemenea, un rol important în această direcţie îl are deprinderea persoanei de a reflecta asupra muncii sale, dorinţa de a o cunoaşte cît mai bine şi de a îmbunătăţi metodele de lucru,

— Acţiunea de formare şi de perfecţionare a deprinderilor de planificare a muncii la elevii şcolilor profesionale textile se împleteşte strîns cu dezvoltarea independenţei şi a spiritului creator în muncă. Planificarea nu se reduce la simpla reproducere de către elev a unor cunoştinţe şi operaţii de muncă însuşite anterior de acesta, ci presupune găsirea de noi procedee sau metode de acţiune. Prin experimentele noastre, înarmînd elevii din şcoliie profesionale textile cu planuri model de lucru (algoritmi), n-am urmărit a le oferi totul de-a gata şi în felul acesta a-i scuti să gîndească şi să muncească independent. Considerăm că înarmarea judicioasă cu algoritmi creează condiţii pentru dezvoltarea gîndirii independente a elevilor, atunci cînd această acţiune include obligatoriu dezvoltarea la respectivii

elevi a priceperii de a analiza şi de a compara în mod independent diferitele fenomene, în vederea desprinderii caracteristicilor esenţiale, deosebite ale lor.

— În legătură cu această precizare, cercetările efectuate de noi în şcolile profesionale textile ne permit să tragem concluzia că elevii trebuie deprinşi să răspundă cu promptitudine nu numai la ceea ce ei programează la începutul unei activităţi, ci şi la situaţiile noi, în care intervin factori neprevăzuţi. Acest lucru ni se pare deosebit de important, fiindcă adesea apariţia unor situaţii noi în activitatea elevilor deranjează nu numai planificarea lor, dar chiar perturbă, într-o măsură mai mare sau mai mică, întregul lor comportament, ceea ce are urmări negative asupra perceperii informaţiilor externe şi mai cu seamă asupra prelucrării corecte a acestora de către elevi.

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПЛАНИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТИЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

В данной статье авторы знакомят читателя с результатами разведывательных исследований по вопросу о формировании навыков планирования у учащихся профессиональных текстильных школ, подробно останавливаясь на путях и средствах эффективного усвоения знаний и развития мышления.

Исходя из гипотезы о том, что формирование навыков планирования и организации работы осуществляется в этапах, соответствующих учебно-воспитательному процессу, авторы начали исследования, показывая учащимся несколько рабочих образцов.

В обсуждении экспериментальных данных авторы считают, что главнейшим критерием оценки сознательного усвоения алгоритмов является умение устного выражения последовательности действий, включенных в алгоритм. Вторым критерием является сравнение устных описаний учащихся с их практическими действиями, с целью выявить в какой степени первые находятся в корреляции со вторыми.

Наконец, трет й критерий относится к выявлению и исправлению ошибок, существующих в своих планах или в планах других учащихся.

OBSERVATIONS SUR LA FORMATION DES HABITUDES DE PLANIFICATION CHEZ LES ELÈVES DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES TEXTILES

(Résumé)

L'article présente quelques recherches préliminaires concernant la formation des habitudes de planification chez les élèves des écoles professionnelles textiles, en insistant sur les voies et les moyens les plus efficaces pour l'apprentissage des connaissances et le développement de la pensée de ces élèves.

Prenant comme point de départ l'hypothèse que la formation des habitudes de planification et d'organisation du travail se réalise par étapes, correspondantes au processus instructif-éducatif, les auteurs ont commencé leurs recherches par présenter aux élèves des plans-modèles de travail (les algorithmes généraux du tissage par bandes, du remettage et du travail effectif au métier à tisser).

A la valorisation des observations, on a considéré que le principal critère d'appréciation de l'assimilation consciente des algorithmes par les élèves, c'est leur possibilité

de relater oralement et d'expliquer avec des arguments les successions des opérations incluses dans les algorithmes donnés.

Un deuxième critère a été constitué par la comparaison entre les relations orales des sujets et leurs actions pratiques, dans le but de voir dans quelle mesure les exposés des élèves sont en corrélation correspondante avec leurs activités pratiques.

Enfin, un troisième critère c'était de faire découvrir et corriger par les élèves les fautes essentielles dans les plans réalisés par eux ou par leurs camarades.

REMARKS ON THE FORMATION OF PLANNING HABITS WITH PUPILS IN TEXTILE VOCATIONAL SCHOOLS

(Abstract)

The article presents some preliminary research on the formation of planning habits with the pupils of textile vocational schools, showing concrete ways of ensuring the acquisition of knowledge by pupils and developing their reasoning capacity.

Proceeding from the hypothesis that the formation of planning habits is carried out in stages corresponding to the instructional-educational process, the authors started their research by giving the pupils models of work (e. g. general algorithms of band warping, of passing, of the work proper on weaving looms).

The main criterion of assessing the degree of conscious acquisition by pupils of some given algorithms was considered to be their ability to relate orally and comment on the successive operations included in the given algorithms.

A second criterion was given by a comparison between what the subjects said and did in practice, in order to see the correlation betweend words and actions.

Finally, a third criterion was the discovery and correction by pupils of basic errors in the plans worked out by themselves or their school-fellows.

Reference is also made to the participation of some renowned men of science in this country in the actions undertaken for the advancement of Rumanian education.

CONTRIBUȚIA MIȘCĂRII REVENDICATIVE A CADRELOR DIDACTICE LA PROGRESUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI DIN ȚARA NOASTRĂ ÎN ANII 1918—1924

TIBERIU TRUȚER
Institutul de științe pedagogice

După primul război mondial, au apărut schimbări importante în viața economică, socială, politică și culturală a României. Un eveniment de mare importanță în istoria noastră națională l-a constituit unirea Transilvaniei cu România, ca rod al luptei revoluționare a maselor populare de pe întreg teritoriul țării noastre. Înfăptuită în condițiile prăbușirii imperiului austro-ungar în urma înfrîngerilor militare și sub loviturile luptei crescînde a maselor, unirea Transilvaniei cu România a fost un act just, progresist, corespunzător năzuinței de veacuri a poporului român spre desăvîrșirea unirii naționale; ea a constituit o necesitate istorică imperioasă în dezvoltarea poporului român, marcînd *încheierea procesului de formare a statului național.*

Creșterea potențialului industrial al României, exploatarea cruntă a maselor populare, au atras după sine o anumită dezvoltare a capitalismului industrial și a agriculturii țării noastre. Totodată, cercurile capitaliste străine au acaparat o parte din principalele bogății ale țării. Pentru acapararea izvoarelor de materii prime și a industriei, îndeosebi din Transilvania și Banat, s-a dat o luptă aprigă între diferitele grupuri monopoliste străine și între grupările de capitaliști din țară. Deși puterea economică a țării noastre a crescut, România a continuat să aibă un nivel tehnic înapoiat, fiind lipsită de o industrie corespunzătoare necesităților dezvoltării economice, în special a ramurilor hotărîtoare pentru economie.

Pe plan politic, clasele dominante și-au unit eforturile, pentru a zădărnici lupta revoluționară a maselor muncitoare.

Pe plan social, perioada anilor 1918—1922 se caracterizează printr-un uriaș avînt revoluționar, care a cuprins întreaga țară, prin *participarea deosebit de largă a maselor muncitorești și țărănești la acțiuni pentru revendicări economice și politice,* proletariatul manifestîndu-se vădit ca prin-

cipala forță motrice a luptei revoluționare împotriva regimului burghezo-moșieresc și pentru apărarea independenței naționale. Avîntul revoluționar era generat de contradicțiile sociale din țara noastră, de agravarea acestora în timpul și după primul război mondial, fiind însuflețit de influența Marii Revoluții Socialiste din Octombrie. S-a produs o profundă schimbare în modul de a gîndi și de a acționa al maselor muncitoare.

Crearea Partidului Comunist din România în 1921 a constituit un eveniment de deosebită însemnătate pentru destinele poporului român. Masele populare în frunte cu clasa muncitoare au căpătat un conducător ferm al luptei lor de eliberare socială.

„A început o etapă nouă în lupta proletariatului și a maselor muncitoare. În fruntea lor se află acum un conducător devotat pînă la capăt cauzei dezrobirii celor ce muncesc, hotărît să conducă la victorie lupta poporului pentru eliberarea de orice exploatare și asuprire".[1]

În aceste condiții, nici clasele dominante nu puteau nesocoti complet cerințele culturale pe care dezvoltarea economică și politică a României le punea în fața învățămîntului. Starea înapoiată a învățămîntului, care a suferit pierderi extrem de grele în urma războiului, periclita chiar interesele economice ale capitaliștilor, nemaiputînd asigura pregătirea muncitorilor pentru industria în curs de dezvoltare, precum și formarea unei intelectualități proprii mai numeroase pentru satisfacerea nevoilor aparatului de stat amplificat[2].

Pe de altă parte, o nouă legislație școlară avea sarcina să contribuie la unificarea sistemului de învățămînt în urma actului Unirii, în conformitate cu cerințele realizării statutului român unitar.

Un factor important, care și-a spus cuvîntul în dezvoltarea învățămîntului din această perioadă, a fost dorința deosebit de accentuată a maselor populare, a muncitorilor și țăranilor, de a studia în școli de diferite grade. Asaltul spre cultură al muncitorimii și țărănimii era atît de mare, încît nu mai putea fi nesocotit în mod fățiș. În arhiva Ministerului Învățămîntului de găsesc încă din anii imediat următori primului război mondial numeroase dosare care cuprind cereri și memorii iscălite de întreaga populație a unor comune, prin care se solicita înființarea unor noi școli[3].

În aceste condiții, în perioada care a urmat primului război mondial învățămîntul din țara noastră se dezvoltă într-o anumită măsură, fără să

---

1 Gheorghe Gheorghiu-Dej, **Articole și cuvîntări**, 1959—1961, Editura politică, 1961, p. 432.

2 În 1919—1920 numărul localurilor de școală primară în stare de funcționare reprezenta numai 50,8% din totalul localurilor, iar 37% din numărul localurilor de școală erau închiriate, majoritatea fiind necorespunzătoare. Capacitatea localurilor de școală putea cuprinde numai 53,5% din numărul copiilor de vîrstă școlară. O școală revenea la 1172 de locuitori (Fondul Dr. C. Angelescu, mapa 2, Biblioteca Academiei R.P.R.).

3 Arhiva Ministerului Învățămîntului, Dosarul 28/30, Dir. III, 1918. **Anuarul învățămîntului secundar pe anul 1924—1925**, referindu-se la acest fenomen din anii 1918—1920, menționa: „Peste tot, însă, dorința de învățătură a populației, în special a celei rurale, se manifesta ca unul din cele mai caracteristice fenomene ale vieții de după război" (p. 7—8).

atingă însă nivelul cerințelor puse de necesitățile poporului. Au fost reparate și construite un număr important de școli primare, normale și licee. Trebuie arătat însă faptul — atestat de documentele oficiale ale timpului — că la realizarea construcțiilor școlare cea mai mare contribuție au adus-o locuitorii satelor și orașelor, prin bani, materiale de construcții și muncă. Ministrul Învățămîntului de atunci, dr. C. Angelescu, a fost nevoit să recunoască: „Pretutindeni populația rurală s-a ridicat cu un avînt nebănuit și din obolul și munca ei a clădit în toate unghiurile țării noi localuri de cultură națională, care vor rămîne pentru totdeauna mărturie vie a dorinței poporului de a se lumina"[4]

Totodată, învățămîntul nostru a înregistrat progrese datorite atît muncii creatoare, pline de abnegație a cadrelor didactice, cît și interesului și contribuției acordate învățămîntului de către cei mai renumiți oameni de știință ai epocii.

În concepția claselor dominante sistemul de învățămînt avea menirea să contribuie la consolidarea statului burghezo-moșieresc și, sub masca „democratismului", să anihileze influența mișcării revoluționare, să „ferească" tineretul de ideile revoluționare. Burghezo-moșierimea din România a căutat să mențină monopolul ei asupra școlii prin caracterul inconsecvent, formal și demagogic al „reformelor școlare" pe care le-a înfăptuit, prin limitarea accesibilității în școlile de grad mai înalt, prin adîncirea caracterului dualist al învățămîntului și mai ales prin intensificarea caracterului burghez al educației[5].

Principala forță socială care a luptat consecvent pentru democratizarea învățămîntului și pentru un conținut științific al acestuia a fost P.C.R., care, încă de la crearea sa, a înscris pe steagul de luptă importante revendicări în domeniul învățămîntului. Lupta dusă de partid în domeniul învățămîntului a fost strîns legată de lupta sa politică, de sarcina educării revoluționare a oamenilor muncii. Cunoașterea de către aceștia a adevărului despre situația învățămîntului, spulberarea iluziilor despre posibilitatea înfăptuirii unor reforme școlare radicale în condițiile orînduirii existente și totodată elaborarea unui program de luptă pentru un învățămînt democratic și științific prezentau o importanță vitală pentru mișcarea muncitorească revoluționară.

Subliniind că lupta revoluționară este hotărîtoare pentru transformarea societății, evidențiind importanța pe care o are răspîndirea culturii în masele largi ale poporului muncitor, P.C.R., în fiecare etapă a luptei sale, a preconizat un program concret de acțiune pentru îmbunătățirea condițiilor de instruire a maselor muncitoare, a militat în cadrul acestor revendicări pentru: învățămînt obligatoriu și gratuit pînă la 18 ani; în-

[4] Dr. C. Angelescu, **Evoluția învățămîntului primar și secundar în ultimii 20 ani**, „Revista generală a învățămîntului", vol. XXVIII, nr. 5—6, mai 1940, p. 172.

[5] Sînt concludente, mai ales, datele statistice cu privire la rezultatele școlarizării în învățămîntul primar obligatoriu. Astfel, în anul școlar 1924—1925 au fost recenzați 2 688 337 copii de vîrstă școlară (între 7—16 ani), dintre care înscriși 1 395 134, promovați 916 749 și absolvenți 101 065 elevi. Din 1 536 650 elevi înscriși în clasa I în anul școlar 1925/1926 au absolvit clasa a VII-a în 1931—1932 numai 11 879 elevi (mai puțin de 1%).

ființarea de grădinițe pentru copii și de colonii școlare; întreținerea de către comună și stat a elevilor fără mijloace, care dovedeau calități deosebite, pentru desăvîrșirea studiilor; laicizarea învățămîntului; trecerea la stat sau comună (etatizarea) a școlilor confesionale etc.[6].

Luptînd pentru înfăptuirea acestor revendicări, mișcarea muncitorească prevenea masele de pericolul unor iluzii exagerate în ceea ce privește realizarea lor în condițiile regimului burghezo-moșieresc: „...nu avem încredere că partidul liberal sau vreun alt partid burghez va putea realiza acest învățămînt integral. El nu e nici compatibil cu regimul capitalist... Cu toate acestea noi vom lupta pentru lărgirea învățămîntului, căutînd să obținem cît mai mari avantaje de cultură pentru masele populare din țară..."[7]

★

Pentru progresul învățămîntului nostru din această perioadă, un rol important l-a avut *mișcarea revendicativă a cadrelor didactice*. La congresele cadrelor didactice și în presa pedagogică au fost exprimate numeroase idei înaintate, atît cu privire la organizarea și la conținutul învățămîntului, cît și la pregătirea învățătorilor și profesorilor. Aceste cerințe pornesc, în general, de la stabilirea rolului pe care trebuie să-l aibă școala și slujitorii ei, în ridicarea nivelului cultural al maselor muncitoare. Marea majoritate a învățătorilor și profesorilor din țara noastră, continuînd vechea tradiție a înaintașilor lor, care au participat la mișcările maselor populare împotriva împilării sociale și naționale, s-au dovedit și de această dată reprezentanți și apărători demni ai culturii naționale. Un proces de radicalizare avea loc mai ales în rîndurile învățătorilor și în primul rînd ale celor de la sate.

Considerăm că multe din prevederile care au marcat un progres în legislația școlară de după primul război mondial — de multe ori introduse în mod formal — se datoresc presiunii exercitate de către revendicările cadrelor didactice, exprimate în numeroase deziderate și memorii ale acestora.

După cum mulți învățători au participat activ la răscoalele din anul 1907, unii dintre ei fiind „cap de răscoală", și acum o bună parte din ei s-au găsit alături de țărani în lupta lor pentru pămînt, în timpul aplicării reformei agrare, cînd se războiau cu moșierii, în întocmirea de memorii

---

[6] „Social-democrația" din 7 septembrie 1919.

În **Raportul de afiliere la Internaționala a III-a**, tezele programatice privind învățămîntul cuprinse în proiectul de program al P.C.R., pregătit pentru primul congres al Partidului, au fost formulate astfel: „Instrucție obligatorie completă și gratuită a tineretului de ambele sexe pe seama comunei. Opera educativă în toate ramurile sale trebuie să aibă drept scop să asigure persoanei umane dezvoltarea fizică și intelectuală desăvîrșită și să pregătească generația tînără să participe la marea operă de dezvoltare a științelor, artelor, literaturii în toată libertatea, dînd astfel putință tuturor talentelor să se afirme ca forțe creatoare („Socialismul" din 7 mai 1921).

[7] „Socialismul", 5 iulie 1919.

etc. Din partea prefecților și jandarmilor încep să sosească la Ministerul Instrucțiunii și Cultelor plîngeri împotriva lor.[8]

Speriată de prestigiul enorm pe care-l obținuseră învățătorii în rîndul maselor țărănești, prin munca lor încordată, depusă în folosul acestora, burghezo-moșierimea a pornit o adevărată campanie de denigrare a învățătorilor.[9]

Cu toate acestea, învățătorimea nu s-a intimidat. Mulți învățători și profesori au fost atrași în mișcarea muncitorească. Soseau denunțuri la Ministerul Instrucțiunii împotriva învățătorilor din fostul județ Prahova, pentru motivul că fac propagandă socialistă, sau pentru că au instigat la grevă pe funcționarii de la C.F.R. în timpul grevei generale din 1920.

Cadrele didactice, organizate în asociații pe grade de învățămînt (învățători, institutori, profesori secundari și din învățămîntul superior), în 1919 păşesc pe calea organizării unei mari asociații — „Federația corpului didactic (F.C.D.)"[10]. La început, asociația cadrelor didactice a inițiat mișcări revendicative energice. Partidele burghezo-moșierești, văzîndu-se amenințate, au folosit toate mijloacele pentru a paraliza mișcarea începută, punînd mîna pe conducerea asociațiilor și a secțiilor acestora.

P.C.R., recunoscînd marea importanță a activității cadrelor didactice, a căutat să includă mișcările lor revendicative în mișcarea revoluționară generală, împotriva regimului burghezo-moșieresc. Încă în 1919 la o mare adunare de profesori care a avut loc la Iași, se propunea organizarea sindicală a cadrelor didactice, adresîndu-se un apel întregului corp didactic pentru sindicalizare[11].

Urmărind cu atenție mișcările revendicative ale cadrelor didactice, P.C.R. a arătat că lupta pentru rezolvarea problemelor lor profesionale și

---

[8] Arhiva Ministerului Învățămîntului. **Ecouri ale Marelui Octombrie în rîndurile învățătorimii noastre**, „Gazeta Învățămîntului" din 1 noiembrie 1957.

[9] „Luptătorul", nr. 262, 6 mai 1921.

[10] Federația trebuia să cuprindă: „Asociația generală a învățămîntului primar" (A.G.I.P.), „Societatea institutorilor" (S.I.), „Asociația generală a învățămîntului secundar" (A.G.I.S.) și „Asociația Universitară" (A.U.). De asemenea, în primii ani după război s-au păstrat și asociațiile provinciale ale cadrelor didactice, fiind însă integrate la asociațiile generale ale cadrelor didactice din România și participînd la congresele acestora.

În proiectul de statut al F.C.D. se arată că scopul federației este: „De a stabili o strînsă legătură culturală și materială între diferitele asociații ale corpului didactic... pentru a putea deștepta cît mai intens conștiința demnității corpului didactic ca corp diriguitor în stat, în ce privește așezarea temeliilor culturii române în noua epocă ce se deschide în istoria neamului; să se poată da un impuls cît mai unitar, mai puternic... mișcărilor în legătură cu interesele profesionale, atît materiale cît și morale, ale tuturor membrilor corpului didactic; să se poată lua inițiative generale provinciale, județene sau regionale, cu privire la activitatea culturală, educativă și economică ce trebuie, în școala de mîine, să lege instituțiile noastre de învățămînt, de orice fel, cu familia și societatea...".

[11] **Congresul corpului didactic** „Socialismul", anul IX, nr. 161/12 august 1919.

economice nu poate fi ruptă de lupta revoluționară a proletariatului, că singura cale pentru a sluji poporul și, în același timp, calea care poate asigura propria lor eliberare este calea participării la lupta revoluționară a muncitorilor.

Congresul corpului didactic ținut la Iași (12—14 iulie 1919), sub președinția „corifeului științei românești", P. Poni, a constituit o manifestare a hotărîrii cadrelor didactice de a lupta pentru o școală care să servească cu adevărat poporului. Referindu-se la desăvîrșirea procesului de unificare națională, savantul arăta în cuvîntarea sa de deschidere a congresului că idealul național s-a realizat. Acest fapt impunea corpului didactic îndatoriri noi și anume școala trebuia să lucreze în viitor pentru țărani, „căci pînă acum le-au cerut numai sacrificii și nu le-a dat aproape nimic. Școala trebuie să tindă să consolideze stările culturale și morale în acest popor, pentru a-l face tare și puternic. Spre acest scop noi profesorii și învățătorii trebuie să ne unim.... Prin unire vom fi tari și ascultați. Prin unire ne vom ști cîștiga drepturile noastre..."[12]

Cadrele didactice participante la acest congres au cerut: unificarea învățămîntului primar de la orașe și sate; desființarea diviziunilor pe care o îndelungată experiență le-a dovedit păgubitoare temeinicei însușiri a cunoștințelor de către atîtea serii de elevi. Congresul a atras atenția asupra situației dezavantajoase a corpului didactic din punct de vedere al salarizării, față de celelalte categorii de funcționari, cerînd un tratament „echitabil".

Un mare congres al învățătorilor din Ardeal și Banat, ținut la Sibiu în ianuarie 1919, salutînd cu entuziasm unirea Transilvaniei cu România, „și-a tălmăcit dorințele și și-a spus cuvîntul în chestiunea vitală a învățămîntului primar de care este legată prosperarea neamului nostru și soarta învățătorilor".[13]

Cel mai arzător deziderat al învățătorilor din Ardeal și Banat a fost statificarea învățămîntului (a școlilor confesionale) și prin aceasta *unificarea învățămîntului românesc*. Congresul a cerut cu hotărîre, în interesul progresului general și pentru a putea ridica școala română la un nivel cultural superior, „unificarea învățămîntului primar român prin statificarea școalelor primare române... În interesul bunului mers al educației, mersul învățămîntului să fie controlat prin bărbați de specialitate, distinși pe terenul școlar și prin bogate cunoștințe practice în această direcție. Viitorii învățători să capete o cultură științifică precum și practica corespunzătoare..."[14].

---

12 „Învățătorul", organul Asociației învățătorilor români din Ardeal și Banat, anul I, nr. 2, octombrie 1919, remarca: „Precum vedem, această vorbire de deschidere a venerabilului prezident de la Iași este străbătută de ideea principală: școala în serviciul democratizării adevărate".

13 Ibidem, anul I, nr. 1, septembrie 1919.

14 Ibidem.

Mişcarea pentru statificarea învăţămîntului a cîştigat teren şi a fost susţinută, alături de cadrele didactice, de către masele largi ale populaţiei, însă guvernele ce s-au perindat la conducerea statului temporizau în interes politicianist legiferarea statificării învăţămîntului [15].

La mişcarea pentru statificarea învăţămîntului s-au alăturat şi profesorii de la Universitatea din Cluj şi alţi intelectuali. Astfel, la Universitatea din Cluj, sub preşedinţia profesorului Gh. Bogdan-Duică, a fost convocată o mare adunare a intelectualilor (28 octombrie 1921), care a chemat „pe toţi adepţii şcolii de stat să activeze pentru realizarea cît mai grabnică a statificării" [16].

La Congresul învăţătorilor de la Cluj (6—8 august 1922) s-a cerut cu hotărîre statificarea întregului învăţămînt, „avînd în vedere că în veacul al XX-lea sistemul de educaţie şi instrucţie nu mai poate fi determinat de prejudecăţi confesionale" [17].

Concepţia înaintată a învăţătorimii cu privire la organizarea şi la conţinutul învăţămîntului primar a fost exprimată cu deosebită claritate prin *Dezideratele corpului învăţătoresc român, arătate la Congresul al XI-lea, ţinut la Bucureşti în zilele de 15, 16 şi 17 aprilie 1920* (în manuscris).

La acest congres au participat delegaţii învăţătorilor din România, care vedeau în convocarea lui „mobilizarea intelectuală a tuturor învăţătorilor, care, sub drapelul progresului şi cu armele cele nouă ale ştiinţei şi culturii omeneşti, să lupte pentru înaintarea şi prosperarea iubitului nostru neam" [18].

Într-adevăr, congresul a exprimat dezideratele vitale pentru progresul şcolii elementare:

— Unificarea şi democratizarea învăţămîntului primar: „Învăţămîntul primar să fie unificat în tot cuprinsul ţării, obligator şi gratuit pentru toţi copiii de vîrstă şcolară.

---

15 În **Memoriul învăţătorilor români din Ardeal şi Banat** votat la şedinţa Consiliului general de la Alba Iulia (octombrie 1919) se cerea din nou statificarea învăţămîntului, reorganizarea şi unificarea învăţămîntului, („Învăţătorul", anul I, nr. 5, ianuarie 1920). În legătură cu această problemă vezi şi „Revista generală a învăţămîntului", anul XII, nr. 1, 1923 şi anul XII nr. 4, martie 1924.

Pe vremea guvernului Averescu statificarea învăţămîntului a fost discutată în Consiliul de Miniştri (1921), fiind susţinută de către Octavian Goga, care a făcut o largă expunere cu privire la această problemă. S-a instituit o comisie pentru elaborarea unui proiect de lege care nu s-a realizat. Părerile exprimate în legătură cu această problemă în presă şi la diferite congrese pot fi considerate adevărate pagini de antologie a luptei cadrelor didactice pentru învăţămînt laic. Problema statificării învăţămîntului a stat în atenţia dezbaterilor Congresului cadrelor didactice ţinut la 6—7 august 1921.

16 „Învăţătorul", anul III, nr. 17/18, 1921.

17 „Revista generală a învăţămîntului", anul XII, nr. 4, martie 1924.

18 „Învăţătorul", anul I, nr. 8, aprilie 1920.

Copiii săraci să fie ajutați cu tot ce trebuie pentru a putea fi puși în situația de a urma școala"[19].

— Statificarea tuturor școlilor. Învățământul să se desfășoare în școli publice, pentru dispariția separării pe caste (bogați, nobili etc.).

— Școala primară să dea o cultură generală necesară pentru viață, pentru înțelegerea vieții, în acord cu tendința evoluției sociale, cu glorificarea muncii și demnității omenești.

— Școala primară să aibă șase clase și să fie împărțită în două cicluri, tinzîndu-se la generalizarea acestui învățămînt pe întreg teritoriul țării.

— Școala normală să aibă cursuri de cultură generală, cu o durată egală cu a liceului (cuprinzînd în mod obligator limba franceză și facultativ limba germană sau engleză). Ultimii doi ani să fie consacrați în special culturii și practicii pedagogice. După o funcționare de trei ani în învățămînt, învățătorii definitivi să poată urma cursuri universitare, iar învățătorii înaintați să poată da examene de echivalare cu aceste cursuri.

— Învățătorii școlilor de aplicație să fie recrutați dintre învățătorii cu studii universitare (sau cu examene echivalente), avînd în învățămînt o vechime de cel puțin șase ani; tot din această categorie de învățători să se recruteze și profesorii școlilor normale, pe bază de concurs.

— Salariul învățătorilor să fie asimilat cu acela al funcționarilor din magistratură.

— Participarea efectivă a învățătorilor la conducerea învățămîntului (în comisiile pedagogice, în comisiile pentru definitivat și înaintare, în consiliul general și permanent al învățămîntului, în comisiile de judecată și disciplinare etc.).

— Recrutarea personalului de control și de disciplină să se facă prin alegere. În principiu, organele de control să aibă o cultură generală cît mai mare și o vechime în învățămînt de 10—12 ani.

— Învățătorii să poată fi aleși în parlament, consilii comunale și județene, fără a demisiona de la catedră.

— Învățătorii de la sate să fie împroprietăriți cu precădere.

Cel de-al XII-lea Congres învățătoresc (4—5 mai 1921) a avut ca program central: *„pregătirea, recrutarea și înaintarea membrilor corpului didactic primar, potrivit vremurilor actuale"* [20].

---

[19] Redăm cîteva extrase semnificative din procesul-verbal al congresului: „Democratizarea înseamnă dispariția analfabetismului" (Prof. Vl. Ghidionescu). „Idealul este să avem școli multe cu învățători mulți. Cînd se înființează un post să se aibă în vedere interesele școlii, nu capriciile politicienilor de la sate" (Barbu Georgescu-Ploiești).

[20] Dezideratele celui de-al XII-lea „Congres învățătoresc ținut la București în zilele de 4 și 5 mai 1921". La acest congres au participat, alături de învățători, renumiți oameni de știință, ca: Dragomir Hurmuzescu, E. Pangrati, C. Rădulescu-Motru, Vl. Ghidionescu, profesor de pedagogie la Cluj; aceștia au cerut să se asigure pentru învățători perspective de înaintare pe baza studiilor universitare. Problema pregătirii universitare a învățătorilor este un vechi deziderat al învățătorilor și al organizațiilor acestora. Ea a fost înscrisă în programul celui de-al treilea Congres învățătoresc ținut la Focșani (decembrie

După ce congresul a insistat din nou asupra necesității statificării învățămîntului primar pe tot cuprinsul României, a exprimat necesitatea pregătirii unui corp învățătoresc „cu o cultură generală și specială cît mai desăvîrșită și cu perspective de perfecționare și înaintare, care să atragă și să rețină în cadrele sale cele mai bune elemente dintre absolvenții școlii primare". Pentru aceasta, congresul cerea :

— Reorganizarea școlilor normale cu un program de studii și cu un corp didactic în măsură să dea viitorilor învățători o cultură generală echivalentă cu a liceelor și o pregătire profesională cît mai temeinică și la curent cu toate problemele de ordin pedagogic și social de actualitate.

— După trei ani de funcționare efectivă la catedră, învățătorii să poată fi admiși să urmeze cursuri pedagogice universitare (inclusiv cursuri fără frecvență), cu examene obligatorii, pentru a obține diploma de licență în aceste studii.

— Pentru toți învățătorii să se țină, pe lîngă universități sau cu participarea profesorilor universitari, cursuri de perfecționare.

— Personalul de control să fie recrutat dintre licențiații în pedagogie. Învățătorilor cu diplomă universitară să li se confere titlul de învățător superior.

În 1922 a început o susținută campanie în revista „Învățătorul român" pentru pregătirea superioară a învățătorilor. V. Păunescu, președintele „Asociației generale a membrilor corpului didactic primar", într-un articol publicat în revista „Învățătorul român",[21] arăta că :

„Pregătirea superioară a învățătorilor de la sate este o cerință a vremii, a năzuinței spre cultură a poporului muncitor care... vrea să trăiască viața deplină de om care nu se mai mulțumește cu resturile de la ospățul celor care n-au fost în stare să priceapă că vitalitatea unui neam nu stă în îndestularea pînă la exces cu toate bunurile materiale și desfătările sufletești a unei restrînse minorități, ci în justa împărtășire a tuturor din toate aceste bunătăți... Doctrina elitei sociale selecționată artificial, dintr-o singură categorie de cetățeni — privilegiați ai nașterii și ai averii, din care să se recruteze apoi mai mult la întîmplare conducătorii destinelor țării — a trăit și trebuie să trăiască efectiv în domeniul istoriei... Școala va trebui să dea poporului atîta și așa cultură elementară generală, cîtă îi trebuie omului să înțeleagă rostul vieții fizice și sufletești și să se orienteze singur în toate problemele mari de directivă a vieții sociale și politice... Iar această cultură — bazată numai pe știință, pe adevăr și pe frumos — învățătorul trebuie să i-o dea în școală și după școală. Și ca să i-o dea trebuie s-o aibă cît mai mult, cît mai complet și cît mai temeinic."

1906). A fost reluată la Congresul din Iași (28—29 iulie 1909), care a cerut „deschiderea unui drum și mai departe pentru studiile învățătorilor, într-o facultate de pedagogie".

Învățătorii, grupați în jurul revistei „Vremea nouă", au pus în programul lor de acțiune obținerea dreptului la cultură universitară. Văzînd că ministerul nu satisface acest deziderat, gruparea de la „Vremea nouă" s-a gîndit să organizeze cursuri pedagogice libere în vacanța de vară, la care să țină prelegeri profesori de specialitate. Astfel, în 1919 s-au organizat la Vălenii de Munte, o dată cu cursurile organizate de către profesorul Nicolae Iorga pentru românii de pretutindeni, cele dintîi cursuri pedagogice învățătorești, sub conducerea profesorului Gh. Bogdan-Duică.

În 1915, al zecelea congres învățătoresc a votat printre deziderate și pe acela ca învățătorii să fie primiți la Universitate, iar „absolvenții școlii normale de 8 clase să aibă dreptul de a urma Facultatea de litere și filozofie, adăugîndu-se studii întinse de pedagogie".

[21] „Învățătorul român", anul I, nr. 2—3, februarie și martie 1922.

Apoi, V. Păunescu mai adresa un apel profesorilor universitari și altor cărturari, ca să colaboreze la revista asociației, să împărtășească din ramura științifică pe care o posedă, pentru ca la rîndul lor învățătorii s-o răspîndească în masele profunde ale poporului, unde ea va da „roade neașteptat de uimitoare".

În cursul anului 1922 au loc în cadrul asociațiilor învățătorilor dezbateri cu privire la noua lege a învățămîntului primar și normal-primar, asupra căruia trebuia să se pronunțe congresul general din acel an.

Asociația generală a învățătorilor a întreprins studii de documentare în acest sens, [22], unii reprezentanți ai asociației participînd la lucrările comisiei pentru organizarea învățămîntului primar și normal, constituită de către Ministerul Învățămîntului (iunie—iulie 1922).

În vederea pregătirii congresului general, delegații „Asociației generale a membrilor corpului didactic primar" și ai asociațiilor din ținuturile unite au purtat discuții asupra principiilor legii învățămîntului primar. Atît adunarea pregătitoare (27—28 iunie 1922) [23], cît și congresul (4—7 septembrie 1922) [24], au stabilit drept principii ale acestei legi: obligativitatea și gratuitatea învățămîntului primar (între 7—14 ani); organizarea cursurilor pentru analfabeți; școala primară să fie unică, cu o durată de 7 ani (4+3), ultimele trei clase avînd un program de completare a culturii generale la nivelul cursului secundar inferior, pentru ca absolvenții școlii primare să poată urma în continuare cursul secundar; gratuitatea să se extindă asupra cărților și rechizitelor școlare, cei săraci fiind ajutați și cu îmbrăcăminte.

În ceea ce privește conținutul învățămîntului primar, programa „să fie alcătuită în așa fel, încît educația morală și intelectuală *să se facă numai pe baza noțiunilor veridice sau verosimile. Cît mai multă cultură și educație științifică*" [25].

Congresul a cerut încă o dată ca pregătirea învățătorilor să se facă în școli normale cu program de cultură generală echivalentă cu aceea a liceului, iar învățătorii definitivi să poată urma cursuri pedagogice și de specialitate pe lîngă universități, pe baza unui examen de admitere. De asemenea, învățătorii au cerut participarea reprezentanților lor în toate comisiile care trebuiau să hotărască cu privire la programe, manuale, înaintări sau pedepse.

★

Prezentate în mod sumar, acestea sînt principalele revendicări ale cadrelor didactice cu privire la organizarea, la conținutul învățămîntului primar și la pregătirea învățătorilor. În măsura în care ele s-au reflectat

---

22 În revista „Învățătorul român", apar numeroase studii documentare privind organizarea învățămîntului în diferite țări din Europa și cu privire la reformele învățămîntului inițiate după primul război mondial în aceste țări.

23 „Învățătorul român", anul I, nr. 6—7, august—septembrie 1922.

24 **Dezideratele Congresului al XIII-lea învățătoresc**, „Învățătorul român", anul I, nr. 8, 1922.

25 „Învățătorul român", anul I, nr. 6—7, august—septembrie 1922.

(integral sau parțial) în legislația școlară și mai ales în măsura în care unele din ele au putut prinde viață, au constituit un însemnat factor de progres în istoria școlii noastre. Este adevărat că, și sub aspectul metodei de elaborare, legea învățământului primar și normal-primar, din 1924, numai parțial și formal a ținut seama de opinia lumii școlare, a pedagogilor și a oamenilor de știință care au avut contact cu școala.

Anchetele cu privire la organizarea și conținutul școlii primare elaborate de către minister, la care a colaborat numai personalul din administrația școlară, n-au fost publicate în prealabil. Revizorii școlari cărora le-a fost trimisă ancheta numai în mică măsură au consultat pe învățători. Profesorii de pedagogie ai universităților din țară (cu excepția celor din București), directorii seminariilor pedagogice și ai școlilor normale n-au făcut parte din comisiile de reformă și nici n-au fost chemați ca să-și spună părerile asupra legii. Proiectul de lege definitiv redactat n-a fost publicat și n-a fost prezentat congreselor corpului didactic, deși acestea le-au cerut de mai multe ori [26].

În același timp, însă, dr. G. Angelescu, ministrul învățământului din guvernul liberal, nu a putut nesocoti complet anumite cerințe culturale ale țării, unele din achizițiile pedagogice moderne și mai ales presiunea exercitată de către mișcarea revendicativă în domeniul învățământului a maselor muncitoare și a cadrelor didactice. El a fost nevoit să includă în „Legea învățământului primar și normal-primar" din 1924 prevederi, care, transpuse în viață, ar fi constituit un progres real al învățământului din țara noastră. Ne referim la prevederile legii privind caracterul unitar al învățământului primar, desființarea deosebirilor dintre școlile de la orașe și sate; organizarea învățământului primar cu șapte ani de studii în două cicluri, învățământul supraprimar, clasele V—VII, având un caracter practic utilitar [27]; organizarea școlii normale cu șapte clase (fără să asigure însă o cultură generală similară cu a liceului și libera circulație a absolvenților ei spre învățământul superior etc.). Dar această lege, prezentată de către legiuitor ca una „modernă" și corespunzătoare „cerințelor democratice", conținea numeroase elemente de demagogie socială în scop diversionist.

Legea a ocolit sau a dat numai o rezolvare parțială celor mai arzătoare cerințe ale cadrelor didactice. Statificarea învățământului a rămas nerezolvată (urmînd a fi inclusă în legea învățământului particular), iar învățământul primar prevedea predarea în spirit religios. Revendicările privind pregătirea și drepturile cadrelor didactice au rămas, de asemenea, nesatisfăcute. Legea prevedea un întreg cod de interdicții, în primul rînd în ceea ce privește drepturile politice și participarea la mișcări revendicative.

---

26 Vl. Ghidionescu, **Critica reformei școlare. Metode**, „Învățătorul" anul V, nr. 2, februarie, 1924. Aceste obiecții au fost ridicate și în Adunarea deputaților cu ocazia discutării legii. (Dezbaterile Adunării Naționale Constituante a Deputaților, 1924, p. 351).

27 Cele două cicluri sau etape difereau unul de altul prin scop și orientare; ciclul al II-lea avea sarcina principală să asigure un învățămînt practic, în raport cu regiunea unde funcționa. Fiind un învățămînt practic, utilitar, cu specific regional, întărea caracterul dualist al sistemului de învățămînt.

P.C.R. a supus această lege unei atente cercetări în organele sale de presă :

„O problemă așa de însemnată — se scria în ziarul „Socialismul" — ca aceea care privește pregătirea generației de mîine, a viitorilor membri ai societății românești, nu poate lăsa departe atenția noastră. Partidul Comunist din România, neavînd reprezentant autorizat în parlament, trebuie să-și spună cuvîntul prin organul său" [28].

P.C.R. a arătat caracterul diversionist al acestei legi, a demascat mistificarea cuprinsă în pretenția legiuitorului privitoare la realizarea unei școli „unice", accesibile pentru toți copiii. P.C.R. făcea încă o dată evident faptul că o reformă radicală a școlii, în regimul capitalist, este o imposibilitate de fapt. „Burghezia își apără școala ei ; rămîne numai ca muncitorimea, punînd mîna pe cîrma statului, să schimbe școala din temelii" [29]. P.C.R. dezvăluia faptul că la întocmirea legii nu s-a ținut seama de propunerile cadrelor didactice, aceasta fiind întocmită numai de funcționarii superiori din minister. De asemenea, partidul se ridica cu deosebită tărie împotriva acelei prevederi a legii care interzicea învățătorului a face „agitație împotriva formei de guvernămînt, a ordinei de stat și a lua parte la greve" (art. 134, pct. 4).

Totodată, P.C.R. i-a opus acestei legi principiile înaintate ale unei școli cu adevărat democratice : școala unitară, egală, accesibilă pentru toți fiii poporului de la 7—16 ani ; școala complet gratuită, laică... [30].

Profesorul P. Constantinescu-Iași a publicat o broșură intitulată „Reforma învățămîntului"... (propuneri) [31], bazată pe o largă documentare cu privire la învățămîntul din diferite țări și în primul rînd inspirată de sistemul de învățămînt public din U.R.S.S. Tot în legătură cu reforma învățămîntului, profesorul P. Constantinescu-Iași a ținut în anul 1922 mai multe conferințe la Bîrlad, Tecuci, Galați, Brăila. În lucrarea amintită, își expunea speranța că străduințele sale vor fi susținute și de către alții :

„Pentru realizarea scopului înalt pe care și-l pune școala nouă, educația tinerilor vlăstare prin cunoașterea limpede a tot ce se petrece în jurul lor în natură sau în viața socială, prin pregătirea lor spre a-și construi o viață demnă".

Cu ocazia dezbaterilor parlamentare ale legii, alături de învățători renumiți, numeroși oameni de știință din țara noastră s-au ridicat în apărarea caracterului democratic și științific al învățămîntului primar și totodată în apărarea slujitorilor ei.

---

28 „Socialismul", 9 februarie 1924.

29 **Ibidem**, 13 februarie 1924.

30 **Ibidem**, 13 februarie 1924.

31 **Reforma învățămîntului** (propuneri), Bîrlad, 1923. Lucrarea a fost prezentată și de ziarul „Socialismul" (11 martie 1923), sub titlul **O contribuție importantă pentru reforma învățămîntului.**

Nicolae Iorga, luînd cuvîntul în Parlament cu ocazia discutării legii, a arătat că prevederile ei nu ţin seama de realităţile societăţii româneşti şi din această cauză va rămîne ineficace [32].

Savantul naturalist Paul Bujor, referindu-se la caracterul legii în ansamblu, arăta că :

„...În faţa accentelor democratice, arătate cu atîta brio în expunerea de motive a acestui proiect, eu rămîn neîncrezător, cînd ştiu ideologia din care ele pornesc... adică a partidului liberal... care şi-a făcut aproape o specialitate în a îmbrăca fondul reacţionar în haina democraţiei".

De asemenea, el a făcut un aspru rechizitoriu în legătură cu interdicţia privind activitatea cetăţenească a învăţătorului, interdicţie care „...îl descalifică dinainte, atingîndu-l în demnitatea lui de om şi profesionist..." Referindu-se la rolul şcolii primare, renumitul savant român arăta :

„Sînt convins că un învăţămînt democratic nu poate să aibă la bază decît principiul ştiinţific. Şi de ce? Pentru că ştiinţa este şcoala adevărului şi a muncii, iar adevărul şi munca trebuie să ne însufleţească întreaga activitate omenească. Prin ştiinţă omul ajunge la adevăr, iar prin adevăr la bine care este scopul suprem al vieţii noastre. Prin democraţie omul ajunge la libertate, iar prin libertate ajunge la cercetarea nestingherită a adevărului. Şi această democraţie noi o voim bazată pe voinţe tari şi pe conştiinţe libere de orice constrîngere a fricei şi de constrîngere a prejudecăţilor izvorîte din ignoranţă care pînă acum era la baza doctrinelor religioase. Şi, în fine, şcoala noastră şi mai ales şcoala primară sătească, să aibă cea mai mare grijă de a cultiva şi dezvolta sentimentul libertăţii şi al demnităţii de om, sentimente înăbuşite de atîtea veacuri de cei care au condus ţara noastră pînă acum. Numai aşa masele mari cetăţeneşti vor putea să-şi apere în viitor libertatea lor şi demnitatea lor de om" [33].

Pentru caracterul ştiinţific al învăţămîntului şi pentru un învăţămînt laic a pledat şi savantul Emil Racoviţă în Senat. Naturalistul I. Simionescu, referindu-se la acelaşi aspect al legii, arată :

„Confesionalitatea păstrată astăzi în şcoală nu face altceva decît să stîrbească spiritul de libertate individuală, pregătitorul libertăţii cetăţeneşti, aşa cum trebuie să domine necontenit în şcoala modernă. Continuîndu-se cu acest tradiţionalism al confesiunilor într-o formă şcolară, făcută după un război aşa de crîncen şi în toiul unor prefaceri aşa de radicale, politice şi sociale, se păşeşte îndărăt, în loc să se pornească înainte" [34].

Dînd o înaltă apreciere a muncii depuse de învăţători, cerea cu insistenţă o retribuire materială şi o pregătire profesională corespunzătoare cu rolul lor în viaţa culturală a ţării :

„Căci oricîte clădiri de şcoli s-ar ridica, oricîte legi s-ar face, oricîtă atmosferă de căldură s-ar împărtăşi în jurul şcoalei, tot învăţătorul rămîne sufletul ei. Şi atunci cînd

---

[32] **Dezbaterile Adunării Naţionale Constituante a Deputaţilor**, 4 septembrie 1924, p. 3 494.

[33] **Ibidem**, 29 iulie 1924, p. 3 144—3 145.

[34] **Ibidem**, p. 3 173.

sufletul este amărît mereu, copleșit de nevoi și griji, toate celelalte mijloace pedagogice metodice cad baltă, iar instrucțiunea și mai ales cultura rămîn la ceea ce au fost..." [35].

Reprezentantul învățătorimii Ardealului, Andrei Pora, s-a ridicat și în Parlament pentru satisfacerea doleanțelor exprimate la congresele învățătorilor din anii anteriori:

a) Statificarea învățămîntului confesional: „Toți învățătorii, de cinci ani de cînd s-a alcătuit prima lor organizație, au cerut acest lucru cu atîta hotărîre pentru că sînt convinși că școala nu mai poate fi confesională... Sistemul acesta școlar și-a trăit viața. Titlul de existență al școlii nu se mai poate rezema decît pe motive de ordin pedagogic...; b) pregătirea temeinică a învățătorilor în școli normale de opt clase (ar fi necesare 10 clase), în care corpul didactic să fie pregătit în mod special, înființîndu-se laboratorii pentru experimentări pedagogice și psihologice, iar profesorii școlii normale să fie pregătiți și ei în școli normale superioare, recrutați dintre învățători...; c) controlul învățămîntului să fie încredințat celor mai pregătiți oameni de școală" [36].

În perioada de care ne ocupăm, cadrele didactice au desfășurat importante mișcări revendicative pentru dobîndirea unor condiții materiale mai bune.

Situația materială a cadrelor didactice devenise extrem de grea după război, îndeosebi pentru învățătorii de la sate. În general, cadrele didactice erau puse în inferioritate față de alte categorii de salariați publici (magistrați, ofițeri), de care statul burghezo-moșieresc avea nevoie pentru reprimarea mișcării revoluționare. În arhiva Ministerului Instrucțiunii și în revistele cadrelor didactice găsim datînd încă din 1918 numeroase memorii ale învățătorilor și profesorilor din diferite colțuri ale țării, adresate fie ministerului, fie Adunării deputaților, prin care învățătorii și profesorii cereau îmbunătățirea situației lor materiale.

Mișcările cadrelor didactice au căpătat un nou avînt în primăvara anului 1923, cînd a avut loc greva funcționarilor publici. Această grevă i-a răscolit adînc și pe învățătorii și profesorii nemulțumiți.

„Corpul didactic vede în greva funcționarilor un simptom de adîncă nemulțumire generală și frămîntare în care el însuși se zbate...".

„...Mizeria și starea comună de exploatați impune muncitorilor manuali și intelectuali un front, o strategie, o tactică comună. Muncitorii intelectuali profesioniști trebuie să facă parte integrantă din organizațiile proletariatului. Astfel, chiar un eventual succes constituie un paleativ iluzoriu" [37].

Frămîntările cadrelor didactice erau în continuă creștere. Ele s-au reliefat și cu ocazia Congresului profesorilor secundari (14 — 15 iunie 1923), la care aceștia au hotărît, drept protest, să nu mai participe la examenele particulare, să nu mai primească orele suplimentare din posturile vacante. Numai trei din cele 59 de secțiuni ale asociației profesorilor secundari au fost împotriva măsurii de mai sus.

---

35 **Ibidem**, p. 3 169.
36 **Ibidem**, p. 3 211.
37 **Corpul didactic și greva funcționarilor**, „Scînteia" anul I, nr. 9, 1 mai 1923.

Partidul Comunist din România a îmbrățișat și de data aceasta cu toată căldura revendicările juste ale cadrelor didactice.

„...După cum partidul nostru se interesează de toate frămîntările și mișcările celorlalți muncitori — scria „Socialismul" din 17 iunie 1923 — el nu trebuie să neglijeze nici agitațiile și nevoile uneia din categoriile cele mai de vază dintre salariați: dăscălimea".

Partidul atrăgea atenția învățătorilor și profesorilor asupra faptului că trebuie să-și schimbe întreaga lor concepție despre viață: lipsa de voință, de inițiativă, timiditatea mic-burgheză, trebuie să facă loc hotărît curajului, sentimentului că, fiind slujitorii cei mai de seamă ai culturii, au dreptul la un trai omenesc și că trebuie să lupte pentru cucerirea acestui drept prin mijloacele prin care luptă toți exploatații.

„Numai părăsind ideologia tradițională și sprijinindu-se pe ideologia de clasă a proletariatului, numai ducînd alături de clasa muncitoare lupta, numai astfel dăscălimea își va putea crea o situație omenească și demnă de nobilul ei rol"[38].

Partidul Comunist din România orienta cadrele didactice spre o mișcare organizată pe baze revoluționare și le îndemna să creeze o organizație puternică, în stare să desfășoare acțiuni hotărîte. Această organizație trebuia să fie un sindicat al muncitorilor din învățămînt, care să lupte alături de celelalte organizații sindicale ale proletariatului din țară și din toată lumea. Partidul chema învățătorii și profesorii să se organizeze într-o secțiune a „Uniunii internaționale a muncitorilor revoluționari din învățămînt", pentru ca astfel să poată păși la „înfăptuirea planului măreț al dezrobirii școlii românești din lanțurile capitaliste". Într-un șir de articole din „Socialismul", cadrelor didactice li se explicau țelurile și formele organizatorice ale mișcări sindicale[39].

Cu toate promisiunile făcute de guvern — speriat de mișcările cadrelor didactice — revendicările juste ale acestora n-au fost satisfăcute. În noiembrie 1923, agitațiile cadrelor didactice au reînceput cu și mai multă intensitate. Au fost trimise de pretutindeni memorii de protest Ministerului Instrucțiunii.

La începutul lui decembrie 1923, au avut loc concomitent congrese ale învățătorilor și profesorilor secundari și universitari. Congresele au hotărît să ducă o acțiune de lămurire a părinților și a opiniei publice asupra primejdiei în care se găsea școala și cultura. Fiecare congres a ales cîte doi delegați, în mîinile cărora a fost încredințată soarta întregului corp didactic. Savantul Emil Racoviță, senator din partea universității din Cluj, a des-

[38] „Socialismul", anul XVIII, nr. 97, 6 decembrie 1923.

[39] „Socialismul", din 17 iunie 1923, 1 noiembrie 1923, 25 martie 1924.

fășurat „o activitate demnă de admirat"[40]. La stăruința lui E. Racoviță s-a închegat așa-numitul „bloc al parlamentarilor", membri ai corpului didactic. Tot el a insistat să se reactiveze „Federația corpului didactic din România".

Partidul Comunist din România se găsea și de data aceasta alături de mișcarea cadrelor didactice.

„In lupta lor, învățătorii vor avea sprijinul necondiționat al nostru — scria „Socialismul". Mișcarea muncitorească îmbrățișează cu căldură acțiunea dascălilor și așteaptă cu încredere momentul cînd aceștia, dezbărați de toate prejudecățile, vor veni alături de ea în lupta contra regimului capitalist, ale cărui urmări învățătorii le simt pe spinarea lor, mai bine ca oricînd" [41].

Partidul a indicat totodată învățătorilor și profesorilor perspectivele luptei lor. Ziarul „Socialismul" arăta că în primul rînd învățătorimea nu trebuie să se descurajeze, ci să pornească cu hotărîre și neîntîrziat la organizarea mișcării pe baze mult mai serioase, „așa cum experiența de multe zeci de ani a altor categorii de muncitori din întreaga lume le poate limpede arăta", constituindu-se în sindicate, pe baza luptei de clasă [42].

De-a lungul anilor care au urmat pînă la eliberarea patriei noastre, cadrele didactice au desfășurat importante mișcări revendicative, dovedind că sînt cu adevărat interesate în progresul școlii și al culturii naționale. Fără a lua în considerare aceste mișcări, nu putem dobîndi o înțelegere justă, concret-istorică a dezvoltării învățămîntului din țara noastră.

О ВКЛАДЕ ДВИЖЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ (ЗА ОТСТАИВАНИЕ СВОИХ ПРАВ) В РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД 1918 — 1924 гг

(Резюме)

На основе обширной документации в данном очерке анализируются главнейшие моменты движения учителей за отстаивание своих прав в период 1918 — 1924 гг. Это движение имело большое значение для развития образования в нашей стране.

Наши учителя, проживающие среди трудового народа, выдвигали передовые требования в области народного образования. На съездах учителей и в педагогической печати были выражены передовые идеи как по вопросам организации и содержания образования, так и по вопросу о лучшей подготовке учителей. Учительские кадры боролись за образование на уровне требований современности, находящееся на службе широких масс трудового народа; в то же время они добивались лучших материальных условий работы.

В очерке выявляется помощь, оказанная Румынской Коммунистической Партией этим движениям; Румынская Коммунистическая Партия являлась единственной общественной силой, борющейся за демократизацию образования и за его подлинно научное содержание.

Приводятся конкретные данные относительно активного участия некоторых выдающихся представителей науки в движении за прогресс образования.

---

[40] Buletinul Asociației generale a profesorilor secundari din România, anul IV, nr. 11—12/1924.

[41] „Socialismul", anul XIX, nr. 2, 6 ianuarie 1924.

[42] **Ibidem**, nr. 8, 25 ianuarie 1924.

LA CONTRIBUTION DU MOUVEMENT REVENDICATIF DES CADRES DIDACTIQUES AU PROGRÈS DE L'ENSEIGNEMENT DE NOTRE PAYS DANS LES ANNÉES 1918—1924

(Résumé)

L'étude, basée sur une ample documentation, présente les plus significatifs aspects du mouvement revendicatif des cadres didactiques, qui s'est manifesté en Roumanie entre les années 1918—1924. Ce mouvement a joué un rôle important pour le progrès de l'enseignement de notre pays.

Vivant au milieu des masses populaires, attachés par leur origine et leur activité de chaque jour à ces masses, les enseignants ont fait promouvoir des exigences progressistes en ce qui concerne la solution des problèmes de l'enseignement et ont organisé d'importants mouvements revendicatifs à cette fin. Aux congrès du corps didactique, dans la presse pédagogique de l'époque et par des mémoires, ils ont exprimé des idées avancées relativement à l'organisation et au contenu de l'enseignement et à une bonne préparation des instituteurs et des professeurs.

Les cadres didactiques ont milité pour un enseignement au niveau des exigences de la contemporanéité, mis au service des masses larges du peuple travailleur et, en même temps, ils ont formulé des revendications importantes pour de meilleures conditions matérielles.

L'étude met en évidence l'appui que le Parti Communiste de Roumanie a accordé à ces mouvements, le Parti ayant été la principale force sociale qui luttait infatigablement pour la démocratisation de l'enseignement et pour un contenu scientifique de celui-ci. On donne également des informations concernant la participation de certains hommes de science renommés de notre pays aux actions entreprises pour le progrès de l'enseignement.

THE CONTRIBUTION OF THE TEACHING STAFF'S CLAIMS TO THE ADVANCEMENT OF EDUCATION IN RUMANIA BETWEEN 1918 1924

(Abstract)

The study under consideratin, very informative, presents significant aspects of the teaching staff's demands in Rumania between 1918—1924, which played a major part in the advancement of education in this country.

Living among the people's masses to whom they were linked by their extraction and daily activity, the teaching staff made progressive demands concerning the solution of various educational problems, such as the organization of education up to the requirements of the contemporary world, and in the service of the broad people's masses, better training and living conditions for teachers and school-masters, etc. These clams were voiced in the educational press of the time, at various teachers' congresses, in memorials.

All these actions were strongly supported by the Rumanian Communist Party, the main social force which fought unremittingly for education turning democratic and scientific.

CONSULTAȚII — DISCUȚII

INDICAȚII PRIVIND ELABORAREA DIAFILMELOR DIDACTICE

Diafilmul este unul din mijloacele audio-vizuale folosite în procesul instructiv-educativ. Cu ajutorul diafilmului putem transmite spectatorilor — elevi sau adulți — diferite cunoștințe și idei, putem cultiva anumite sentimente. De asemenea, cu ajutorul diafilmului putem înfățișa elevilor diferite aspecte din lumea minunată a basmelor populare românești sau ale altor popoare, aspecte din poveștile lui I. Creangă, ale lui Andersen, ale fraților Grimm. Diafilmele se pot referi la anumite evenimente istorice de seamă din istoria poporului nostru, la frumusețile patriei, la bogățiile folclorului, la tezaurul științific și artistic al muzeelor, la cuceririle științei și tehnicii sau la unele cunoștințe învățate în cadrul lecțiilor de științe naturale, fizică, chimie etc. Acestea sînt numai cîteva din temele infinit de variate care pot fi tratate cu ajutorul diafilmului.

În cele ce urmează, vom da unele îndrumări pentru cadrele didactice în vederea alcătuirii diafilmelor didactice cu mijloace proprii, existente în majoritatea școlilor noastre sau foarte ușor de realizat. Temele alese se pot referi la unele aspecte geografice, la aspecte din muzee, la aspecte privind monumente arhitectonice și istorice, la locuri legate de lupta clasei muncitoare din țara noastră, la particularități ale faunei și florei dintr-o regiune sau alta care prezintă interes în procesul instructiv-educativ.

Diafilmul este un tot finit, care are la bază un scenariu literar, iar din punct de vedere al montajului cadrele sale sînt legate unul de altul.

În elaborarea diafilmului se folosesc unii termeni asemănători cu cei folosiți în cinematografie: cadru, scenariu, montaj. Înțelesul lor este însă cu totul altul, din cauza diferenței specifice dintre film și diafilm care constă în *lipsa mișcării*.

Cadrul este elementul primar al diafilmului. Conținutul cadrului diafilmului este asemănător cu al cadrului din cinematografie, numai că scenele sau episoadele, care ocupă de obicei zeci de metri în film, corespund în acest caz unuia sau două cadre din diafilm. Privitor la caracterul static al cadrului diafilmului, se poate spune că el conține totuși mișcare. Se poate vorbi despre mișcarea în cadrul diafilmului, așa cum se vorbește despre dinamică în pictură, în grafică sau în sculptură. De regulă, diafilmul nu are cadre de sine stătătoare. Fiecare din ele este continuarea celui precedent și începutul celui următor. De aceea, în fața creatorului diafilmului se pune o problemă specifică, problema trecerii de la un cadru la altul, legătura dintre ele sau montajul.

Înainte de a descrie montajul cadrelor, iată cîteva aspecte despre alcătuirea cadrului însuși și despre problema montajului în interiorul cadrului.

Cadrul este o sinteză a textului și a imaginii. Textul are un rol deosebit; el

completează cadrul din punct de vedere politic și ideologic, artistic și științific. În diafilm apare însă problema raportului dintre text și imagine, care trebuie să formeze un tot unitar. Astfel, artistul fotograf sau pictorul trebuie să iasă din limitele textului, lărgind și aprofundînd sensul scenei, îmbogățind ideile scenariului etc. Natura sintetică a diafilmului obligă pe scenarist ca de la început pînă la sfîrșit, să-și imagineze partea iconografică a diafilmului. Aceasta este chezășia contactului creator dintre artistul fotograf, pictor și scenarist. Aceasta este una din condițiile necesare pentru obținerea unui înalt nivel artistic și științific al diafilmului. Artistul fotograf, pictorul și scenaristul, în cazul nostru profesorii, au la alcătuirea diafilmului, rolul de regizori. Premisele generale regizorale se găsesc deja în scenariul literar al diafilmului, iar dezvoltarea lor este sarcina artistului fotograf și a pictorului. Ei elaborează montajul imaginilor, aleg planurile, determină coloritul și iluminarea în concordanță cu cadrul și cu montajul cadrelor. În acest scop, pictorul (profesorul de desen) execută o machetă în care se arată repartizarea cadrelor, machetă numită planul de regie a diafilmului. Această machetă cuprinde diferite adnotări referitoare la fotografiile folosite, la mărimea planurilor, iar uneori și textul corectat. Corecturile sînt urmarea discuțiilor colective între scenarist, artistul fotograf, pictor și redactor, asupra machetei de repartizare a cadrelor. Macheta definitivă servește drept bază pentru rezolvarea artistică și compozițională a diafilmului.

Unul din mijloacele de legătură, de montaj, folosite în diafilm sînt casetele — cadre cu text fără imagine. Casetele se folosesc în cazul în care materialul nu este ilustrabil, sau cînd textul nu încape în cadrul precedent. Caseta poate cuprinde descrierea unei situații, date istorice sau geografice asupra diferitelor evenimente, generalizări etc. Ca mijloc de legătură, caseta este recomandabilă în cazurile cînd coincide cu „pauza", înaintea începerii unui aspect nou al subiectului.

O deosebită atenție trebuie acordată ritmului dintre durata de percepere a imaginii de către elevi etc. și durata percepției textului.

Pentru unele diafilme (de pildă tehnico-științifice ș.a.), scenariul se alcătuiește pe baza materialului ilustrativ existent. Scenaristul trebuie, ca prin combinarea fotografiilor, să le subordoneze ideilor sale, să le „reînvie" cu ajutorul unui text literar, adică să confere imaginei expresivitate, s-o facă vie, captivantă.

Mijloacele reduse de care dispun autorii diafilmelor tehnico-științifice sau didactice îi obligă ca la alegerea materialului ilustrativ să ia în considerare faptul, că retușul, schimbarea tonalității, compoziția fotografiei, mărirea sau micșorarea ei, eliminarea detaliilor inutile, pot da imaginii o expresivitate mai mare. Alegerea fotografiilor, îmbunătățirea lor din punct de vedere tehnic printr-o încadrare bine gîndită, prin alegerea planurilor, permit crearea unor diafilme expresive, emoționante pentru elevi. În cazul în care nu se pot găsi fotografii potrivite, acestea se execută special de către cadrele didactice pentru diafilm. Fotografiile au o calitate bună atunci cînd artistul fotograf lucrează împreună cu scenaristul sau cu redactorul.

Scenariul continuă pînă la epuizarea subiectului. Un diafilm normal cuprinde de obicei pînă la 40 de cadre. Dacă subiectul ales nu se poate trata în 40 de cadre, diafilmul se împarte în două părți. După ce scenariul este terminat și discutat într-un colectiv format din autor, scenarist, redactor, artist fotograf și pictor, acesta din urmă execută, în colaborare cu fotograful, macheta diafilmului. Macheta cuprinde schițele tuturor cadrelor diafilmului. Se schițează în mod aproximativ compoziția și încadrarea fotografiilor, plasarea lor în cadrul respectiv, locul textului din acest cadru. Dacă diafilmul se face în culori, schițele vor fi

Iată pentru exemplificare un fragment de scenariu al unui diafilm.

Cadrul 1.	*Producător :*	Cercul de artă plastică al Școlii medii . . . București
		PREZINTĂ
Cadrul 2.	*Titlul :*	ARTA GRECIEI ANTICE
Cadrul 3.	*Generic :*	Autor : . . . . . Redactor : . . . . . Imagine : . . . . . Desene : . . . . .
Cadrul 4.	*Casetă :*	Arta greacă a oglindit frumusețea și demnitatea omului, a întruchipat, în cele mai bune opere, ideile înaintate ale democrației sclavagiste. Datorită acestor trăsături, ea constituie o moștenire prețioasă. Arta greacă este cunoscută prin monumentele de arhitectură, prin operele de sculptură. Arta greacă oglindește nemijlocit structura socială a orașelor-state, precum și lupta păturilor largi de cetățeni liberi, negustori, meșteșugari și mici agricultori pentru democrație.
	Imagine	Text
Cadrul 5.	Statuetă de cult	Din prima perioadă, perioada homerică, s-au păstrat puține opere. Cele mai caracteristice sînt statuetele de cult, în forme variate, cu exagerări evidente, pentru a fi cît mai expresive.
	Imagine	Text
Cadrul 6.	Vas grecesc	Pe vase erau reprezentate scene de înmormîntare, banchete, procesiuni etc, într-o prezentare schematică, dar cu tendințe spre narațiune și realism.
	Imagine	Text
Cadrul 7.	Templu grecesc	Arta grecească s-a dezvoltat în timpul marilor transformări ale societății grecești din perioada arhaică. Cea mai importantă creație în arhitectură este templul.

și ele colorate, pentru a se putea aprecia armonia culorilor. O dată terminată macheta, se discută în colectivul de creatori ai diafilmului, aducîndu-i-se îmbunătățirile necesare.

Colectivul creatorilor de diafilme din școală se constituie în funcție de specialitatea și aptitudinile profesorilor respectivi. Astfel, autorul poate fi profesorul de specia-

litate (istorie, geografie, științe naturale etc.), scenaristul și redactorul poate fi profesorul de limba română, fotograful poate fi profesorul de fizică, iar pictorul poate fi profesorul de desen. În colectiv se pot atrage și elevi din clasele superioare, care

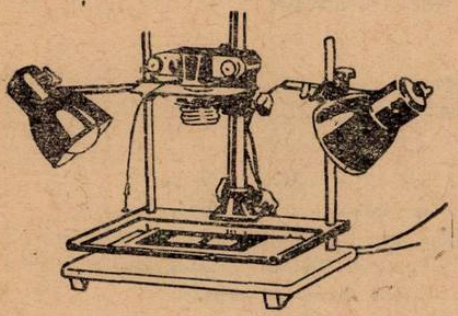


Fig. 1. Dispozitiv de reproducere

posedă aptitudinile necesare, sau se pot forma colective de elevi care vor lucra sub îndrumarea unui profesor.

Se trece apoi la execuția tehnică a diafilmului. În acest scop, pentru fiecare cadru se execută un carton, pe care se lipesc fotografia și textul aferent, în conformitate cu scenariul și cu macheta (vezi fig. 1). Cartoanele o dată terminate, se examinează din nou de către creatori, pentru eliminarea ultimelor greșeli. Aceasta este ultima fază a procesului de elaborare în care se mai poate interveni cu diferite corecturi, retușări etc. Mărimea cartoanelor poate fi de la 18/24 pînă la 24/30 cm, fotografiile pot fi în alb-negru sau colorate, iar textul poate fi scris cu litere negre pe fond alb, sau cu litere albe pe fond negru. În funcție de acest lucru vor fi și cartoanele albe sau negre. Dacă cartoanele sînt negre, fotografiile în alb-negru sau color capătă plasticitate, iar literele albe pe fond negru sînt mai contraste. În afară de aceasta, fondul negru face neobservate eventualele iluminări neuniforme ale cartoanelor la reproducere și eventualele defecte de prelucrare a peliculei.

Avînd toate cartoanele cu fotografiile retușate, textul corectat, plasate în locul cel mai convenabil, se poate începe executarea negativului diafilmului.

Pentru obținerea negativului diafilmului, există mai multe metode. În condițiile studiourilor de diafilme se folosesc așa-numitele aparate „Truka" pentru filmare imagine cu imagine. În condițiile laboratoarelor școlare se pot folosi cu succes aparatele de microfilmat (de exemplu, „Zeiss-Documator") cu ajutorul cărora se fotografiază pe film cărți sau reviste.

Dacă școlile nu au un asemenea aparat, se poate amenaja foarte ușor un dispozitiv de reproducere avînd la bază orice aparat de fotografiat pe film de 35 mm (film Leica).

Dispozitivul de reproducere se compune dintr-o placă de bază, prevăzută cu o coloană metalică verticală. Pe această coloană alunecă o bucșă, care cu ajutorul unui șurub poate fi fixată la înălțimea dorită. Bucșa are un braț scurt, prevăzut la rîndul său cu un șurub cu filet 3/8. Acest șurub servește pentru prinderea aparatului fotografic, fiind înșurubat în orificiul pentru așezarea pe stativ a aparatului (vezi fig. 2). În cazul cînd școala are la dispoziție un aparat fotografic reflex (Exakta Varex, Start, Zenith, Pentacon, Practina, Practika etc.) dispozitivul de reprodus este gata. Dacă aparatul fotografic este cu vizor sau cu vizor și telemetru, construcția se complică întrucîtva.

Astfel, dacă avem un aparat cu capacul din spate detașabil sau rabatabil (tip. Orizont, Zorki 4, Leningrad, Kiew, Drug, FED 3 etc.), vom avea nevoie numai de o bucată de sticlă mată foarte fină, avînd dimensiunile 40×28 mm. Dacă folosim un aparat cu încărcare prin partea inferioară (tip Leica, Zorki, FED), vom avea nevoie de un dispozitiv de punere la punct. Dispozitivul (vezi fig. 2) se compune din două plăci — (1) și (2) — care aderă una la alta. Placa (1) se deplasează în lungul plăcii (2) în care se găsește inelul port-obiectiv (3) prevăzut cu filet pentru înșurubarea obiectivului (4). În dreptul acestui inel, în placa (1) se găsește un orificiu drept-

unghiular pe deasupra căruia se montează cutia (5) prevăzută cu sticla mată (6). Înălțimea cutiei va fi egală cu înălțimea aparatului fotografic. Pe deasupra acestei sticle mate se fixează la 45° o oglindă (7), iar în dreptul acesteia se găsește o lupă-vizor (8). Alături de cutie se fixează aparatul fotografic cu ajutorul bridei (9). Aparatul se fixează fără obiectiv. În dreptul inelului port-obiectiv al aparatului, placa (1) are o gaură rotundă (10).

Pentru fixarea dispozitivului pe coloană se folosește suportul (11) cu bucșa (12).

Ca dispozitiv de reproducere se poate folosi și aparatul de mărit, prevăzut cu o ramă port-negativ specială, care permite transportul negativului, cadru cu cadru, ca la aparatul de fotografiat.

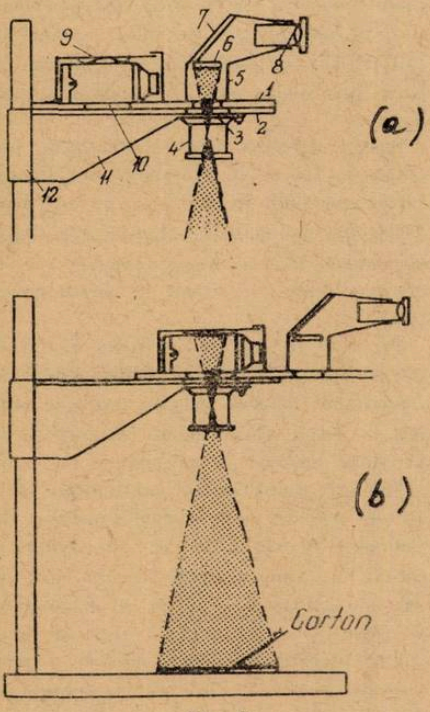


Fig. 2
Dispozitiv de punere la punct:
a) *punere la punct;*
b) *reproducere.*

Urmează apoi construcția dispozitivului de iluminare (vezi fig. 2). Varianta cea mai simplă folosește două lămpi de birou așezate în părțile laterale ale plăcii de bază.

Aparatul fotografic va fi adaptat pentru fotografierea de aproape. În acest scop, se

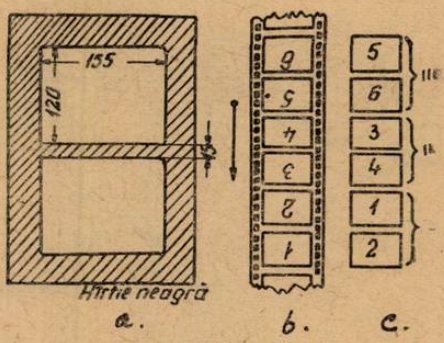


Fig. 3 Masca

folosesc inele intermediare, care se montează între aparat și obiectiv, sau proxare (lentile adiționale).

Așezăm apoi un carton pe placa dispozitivului de reproducere, acoperim cartonul cu o placă de sticlă de bună calitate și stabilim înălțimea aparatului în așa fel ca suprafața negativului să fie acoperită total de suprafața cartonului nostru, iar imaginea să fie cît se poate de clară. La aparatele reflex, lucrul este simplu la cele cu capacul din spate detașabil. Stabilim claritatea pe sticla mată pe care am așezat-o în locul filmului și după aceasta fixăm bine aparatul pe coloană și îl încărcăm cu film. La dispozitivul de punere la punct, mai sus descris (fig. 3) se împinge prima placă peste placa a doua pînă cînd orificiul cutiei va ajunge în dreptul orificiului obiectivului și punem la punct imaginea prin ridicarea sau coborîrea suportului pe coloană. După punerea la punct, tragem prima placă peste placa a doua pînă ce în dreptul obiectivului se va găsi inelul portobiectiv al aparatului.

Fotografiind unul după altul cartoanele care se așază pe placă în ordinea succesiunii cadrelor diafilmului (expunerea se sta-

bilește experimental, în funcție de sensibilitatea filmului și de iluminare), obținem pe film negativul diafilmului. În acest scop, poate fi folosit orice film cu sensibilitate medie sau mică (18 sau 10° DIN), iar emulsia poate fi pancromatică sau ortocromatică. Se developează într-un revelator pentru granulație foarte fină (Atomal F). Negativul obținut va avea cadrele (cu dimensiunea 24/36 mm) așezate cu latura lungă pe lungimea filmului. Acest fel de așezare a cadrelor implică derularea filmului de pe bobine așezate vertical și aparate de proiecție mai costisitoare. Majoritatea aparatelor de proiectat diafilme, inclusiv aparatul Diascol cu care sînt dotate școlile noastre, sînt construite pentru diafilme avînd mărimea imaginii 18/24 mm și cadrele așezate cu latura lungă pe lățimea filmului.

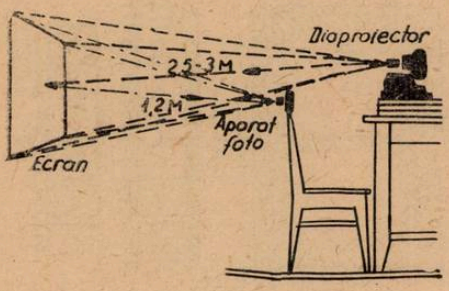


Fig. 4
Fotografierea cadrelor de pe ecran

Pentru a obține un astfel de diafilm, cartoanele se fotografiază cîte două pe o fotogramă, iar pentru ca distanța dintre cartoane să fie întotdeauna aceeași se execută o mască din hîrtie neagră, în golurile căreia se așază cartoanele (fig. 3 (a).

În vederea obținerii unei succesiuni corecte a cadrelor pe negativ, trebuie să ținem seama de direcția de înaintare a filmului în aparatul fotografic.

Astfel, dacă filmul se mișcă în direcția indicată prin săgeată (fig. 3 (b), cartoanele vor fi așezate în ordinea indicată prin cifre. Deoarece, însă, la fotografiere, imaginea se obține răsturnată, cartoanele vor fi așezate în ordinea arătată în fig. 3 (c).

După negativ, se execută copiile pozitive ale diafilmului, folosindu-se un aparat de copiat sau, în lipsa acestuia, procedîndu-se în modul următor: se introduce negativul în rama port-negativ a aparatului de mărit și se proiectează pe ecranul acestui aparat o imagine avînd mărimea 24/36 mm. Se așază exact în acest loc un aparat fotografic fără obiectiv, astfel că imaginea să se proiecteze pe perdeaua obturatorului. Se fixează aparatul fotografic pe ecran, cu ajutorul unei brățări sau în alt fel. Se schimbă — în aparatul de mărit — imagine cu imagine și se fotografiază cu aparatul foto fără obiectiv. Se developează și se obține pozitivul bun de proiectat. Filmul recomandat pentru copiere este filmul pozitiv, însă se poate folosi cu succes orice film pancromatic sau ortocromatic de mică sensibilitate (10° DIN). Se developează în revelator pozitiv (se poate folosi revelatorul pentru hîrtie).

Pentru obținerea diapozitivelor color, procedăm la fel ca la alb-negru, sau folosim filmul reversibil. În acest caz, nu mai avem nevoie de copii pozitive. Diafilmul se obține însă numai într-un singur exemplar, care se distruge destul de repede în cursul proiecțiilor.

În cazul în care nu posedăm aparat de mărit, iar confecționarea dispozitivului de reproducere descris mai sus nu este posibilă, se poate folosi metoda fotografierii negativului proiectat pe un ecran.

Tehnica confecționării diafilmelor, după această metodă, este simplă (vezi fig. 4). Cadrele negative alese se proiectează pe ecran cu ajutorul unui diaproiector, de exemplu „Diascol", de la o distanță de 2—3 m, și se fotografiază apoi cu ajutorul unui aparat de format mic, de exemplu Orizont, Smena 6 etc., de la distanța de 1,2—1,5 m de la ecran, pe un film obișnuit pancromatic (ORWO NP 18). Aparatul fotografic trebuie să fie bine fixat, ca să nu vibreze în timpul expunerii.

După developarea filmului, care se face ca de obicei, vom obține un diafilm avînd aceeași claritate a imaginii ca cea a negativului corespunzător. Timpul de expunere depinde de densitatea cadrului. Pentru un negativ normal, folosind filmul ORWO NP 18 și o diafragmă de 4, 4,5, acest timp este de circa 15—20 secunde. Dimensiunile negativului fiind mai mari decît dimensiunile ferestrei de proiecție a diascopului (24×36 mm, în loc de 18×24 mm), fereastra de proiecție trebuie pilită sus și jos cu 3 mm. Se va obține un pătrat cu latura de 24 mm. Spațiile dintre cadre se vor folosi pentru inscripții care se pot executa cu tuș pe partea emulsionată a filmului.

★

Acestea sînt cîteva indicații privind elaborarea diafilmelor de către cadrele didactice cu mijloace proprii, pentru a fi folosite în procesul instructiv-educativ, în vederea însușirii unor cunoștințe temeinice de către elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. STECLACI ADRIAN, *Laboratorul fotografului amator*, Editura tehnică, București, 1962, p. 25—27 (Developarea și fixarea); p. 57—62 (Prelucrarea materialului pozitiv).
2. SILISTRARIANU CORNELIU, *Punerea la punct la fotografiere*, Editura tehnică, București, 1964, p. 74—84 (Fotografierea de aproape).
3. DICU ALEXANDRU, *Manualul fotografului amator*, Editura științifică, București, 1961, p. 350—355 (Fotografierea la distanțe mici); p. 356—360 (Reproducerile fotografice); p. 373—420 (Developarea materialelor fotosensibile negative).
4. N.N.KUDRIAȘOV, V. A. GONCIAROV, *Speţialnîe vidî foto-semki*, Iskusstvo, Moscova, 1959, p. 31—33 (Dispozitive de punere la punct la macrofotografiere); p. 43—49 (Iluminarea la macrofotografiere).
5. D. Z. BUNIMOVICI, *Mărirea fotografiilor*, Iskusstvo, Moscova, 1963, p. 78—84 (Reproducerea cu aparatul de mărit).

Ing. LEONIDA TANAȘESCU
Institutul pedagogic de 3 ani București

PREDAREA ORAL-INTUITIVĂ A NOȚIUNILOR MUZICALE LA CLASELE I—II

Introducerea predării muzicii în mod sistematic și științific începînd cu primele clase de școală urmărește nu numai învățarea unor cîntece ușoare și plăcute, ci și educarea estetică și morală a elevilor.

Concepția care stă la baza predării muzicii în școala noastră este că toți copiii sînt educabili din punct de vedere muzical.

Învățătorii sau profesorii care predau muzica la copiii din primele clase este necesar să aibă, pe lîngă o temeinică pregătire profesională, o bună cultură muzicală și o mare dragoste pentru copii. Numai în cazul acesta vor lucra cu pricepere și răbdare și vor desfășura lecții plăcute și interesante.

În cele ce urmează, mă voi referi la predarea muzicii la clasele I și a II-a.

Predarea muzicii la clasa I, în prima parte a anului școlar, este cît se poate de dificilă. Greutatea provine din faptul că elevii au un nivel foarte diferit de pregătire în ce privește muzica. Cei care au fost la grădiniță, de pildă, au un repertoriu de cîntece — mai bine zis știu cîte un fragment din fiecare cîntec — pe care îl cîntă mai mult sau mai puțin corect. Alții, de care nu s-a ocupat nimeni, nu emit nici un sunet muzical, iar puțini la număr, care au și unele noțiuni și deprinderi muzicale, cîntă la cîte un instrument.

Toate acestea ne obligă să pornim cu toți copiii de pe treapta celor cu nivelul cel mai scăzut. Avem grijă însă ca cei care au cunoștințe avansate să fie antrenați, dîndu-li-se unele atribuții: fie de a cînta cu o grupă, cînd se învață un cîntec nou, fie de a executa mișcări ritmice sau de a organiza jocuri muzical-distractive. Cunoașterea acestor realități m-au condus la folosirea unor procedee care să dezvolte interesul copiilor pentru activitatea muzicală.

Prețioase îndrumări privind *ce, cît,* și *cum* se predă muzica la clasele I și a II-a am găsit în programa școlară. Aceste elemente care formează un tot nedespărțit sînt *ritmul, melodia* și *armonia.*

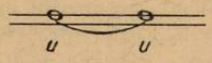
In clasa I, sarcina imediată este însușirea și dezvoltarea treptată a primelor două elemente: *ritmul* și *melodia,* urmînd ca mai tîrziu, *în clasa a II-a,* să se facă și exerciții pentru *dezvoltarea simțului armonic.*

Ținînd seama de influența muzicii în procesul instructiv-educativ, am căutat să creez în rîndul colectivului de elevi o atmosferă de interes pentru orele de muzică. Încă din primele zile de școală, cînd fac cunoscut

elevilor orarul, le explic — la nivelul puterii lor de înțelegere — importanța fiecărui obiect de învățămînt. Le spun că avem două ore de muzică în fiecare săptămînă și că în aceste ore vom cînta. Copiii primesc cu bucurie vestea, manifestîndu-și dorința de a cînta cît mai curînd.

Chiar în prima oră de muzică discut cu elevii despre activitatea lor muzicală, îi întreb dacă ascultă muzică la radio, la televizor, dacă merg cu părinții la concerte, ce le place să asculte mai mult; discut cu cei care cîntă la un instrument, ca să-mi dau seama la ce nivel sînt, apoi îi pun pe toți să cînte ce știu și cum știu. Unii cîntă tare, cu mult curaj, alții nu cîntă, motivînd că „nu pot" sau „nu știu". Cer apoi să cînte toți în cor. Îmi îndrept atenția către cei timizi. Remarc, totuși, dorința lor de a se manifesta la fel cu cei curajoși, bătînd ușor din palme, mișcîndu-și buzele. După ce copiii termină de cîntat, îi întreb dacă le-a plăcut. Unii zic nu, alții da. Stabilesc ordinea și anunț că eu voi cînta singură acest cîntec, dacă va fi liniște. Copiilor le place și unii cer să le mai cînt și alte cîntece. Execut la vioară același cîntec și copiii îl recunosc, sînt entuziasmați, aplaudă. Interpretez apoi cîntecul: „Școlărei și școlărițe" de T. Popovici. Elevii își manifestă bucuria că în acest cîntec este vorba despre ei, despre cei din clasa I. Execut apoi la vioară același cîntec în vederea însușirii ritmului și a melodiei.

Încă din primele ore, cînd consolidez unele jocuri cîntate sau cînd îi învăț cîntece noi, pun mare accent pe exercițiile de *cultură vocală*, în timpul cîntecului. De exemplu, copiii fac întreruperi în respirație în timpul unei fraze muzicale, nu emit corect sunetele, nu pronunță toate sunetele din silabe. Pentru aceasta fac cu ei exerciții, învățîndu-i cum să respire, cum să folosească aerul inspirat. De pildă, îi întreb cum șuieră sirena? (uu...) Deci, respirați și dați drumul aerului încet, spunînd „uu..., pînă număr eu pînă la 8".



Folosesc nota întreagă legată de alta cu aceeași valoare. În timp ce se cîntă acest sunet, urmăresc ca poziția la cîntat să fie corectă, sunetul să fie intonat de toți cît se poate de corect și de frumos [1]. Copiii cu tendința de a cînta tare, nu pronunță toate sunetele din silabe. De exemplu: -elc, -elc, în loc de melc, melc. Le corectez pe loc greșelile făcute. Frînez tendința de a cînta tare, corectez pronunțarea silabelor prin exemplificare, apoi prin scurte exerciții. Deprinderea de a cînta corect este greu de format, dar învățătorul trebuie să insiste în fiecare oră, să nu treacă cu vederea nici o greșeală și firește rezultatele vor fi din ce în ce mai bune.

Pornind de la concepția că nu există copii needucabili, programa pune ca sarcină educarea muzicală a tuturor copiilor. „Aceasta se realizează în primele două clase exclusiv pe cale oral-intuitivă, prin cîntare după auz și se continuă în clasele următoare prin însușirea primelor elemente de notație" [2].

În desfășurarea lecțiilor la clasele I—II, am ținut seama că priceperile și deprinderile muzicale se formează cu atît mai ușor și mai temeinic, cu cît sînt dobîndite pe calea mai multor simțuri. De aceea, alături de auz, trebuie să participe din plin văzul și mișcarea.

Deoarece ritmul este mai accesibil decît melodia, am ales fragmente și cîntece care au o structură ritmică clară și o melodie ușor de

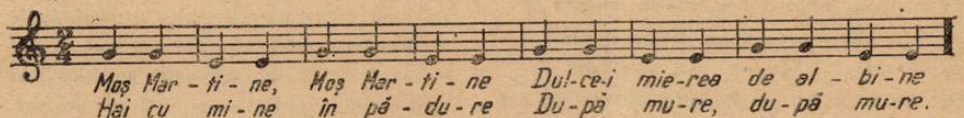
---

[1] Stelian Olaru, Elena Vicică, *Culegere de cîntece pentru cl. I—IV*, Ed. didactică și pedagogică, 1964.

[2] M. I., *Programa școlară*, ediția 1962, p. 145.

executat. De exemplu: „Hu-ța", „Tic-Tac", „Na-ni", „Melc, melc" (indicate de programă), interpretînd o dată cu aceste melodii simple și primele exerciții de ritm, prin tropăit, ciocănit, bătaia palmelor sau a unor instrumente ca: tamburina, tobița.

În predarea lecției *Perceperea ritmului din cîntec*, care este prima lecție din capitolul *Dezvoltarea simțului ritmic*, mi-am propus ca scop formarea deprinderilor de a însoți cîntecul cu bătut ritmic, mers ritmic. Ca material muzical am ales cîntece cunoscute, ca: „Mămăruță", „Moș Martine", „Ceasul", cîntate în valori de optimi și pătrimi, pe notele „sol-mi" în coborîre[3]. Iată un model de lecție: 1) *Moment organizatoric.* Aerisirea clasei, așezarea copiilor cu auzul mai slab în primele bănci, explicarea poziției pentru cîntat. 2) *Înviorarea clasei:* Întreb ce jocuri știți să cîntați? Ei răspund în cor: „Melc, melc", „Mămăruță". Le dau tonul și copiii cîntă tare, nu respectă ritmul, nu pronunță toate sunetele. Opresc cîntecul și le spun că unii au cîntat prea repede, alții au rămas în urmă, unii au cîntat subțire, alții prea gros. Spun copiilor că vom face exerciții pentru voce, pentru a ne potrivi vocea, ca să cîntăm toți la fel. 3) *Exerciții de cultură vocală.* Corectez poziția copiilor în bănci, fac cîteva exerciții de respirație, cu intonarea corectă a unor vocale. 4) *Verificarea cîntecelor învățate anterior.* Îi întreb care este cîntecul pe care l-am învățat ora trecută? Ce ați avut de desenat în caietele de muzică! (iepurașul). Deschideți caietele. Verific caietele și apreciez desenele. Dau tonul și copiii cîntă în întregime cîntecul: „Iepuraș coconaș", după A. Voevidca. Cîntă apoi un copil singur strofa I, iar strofa a II-a este cîntată de toată clasa. O grupă de elevi cîntă prima strofă, iar altă grupă continuă strofa a II-a. Fac, apoi, aprecieri asupra felului cum au cîntat. 5) *Comunicarea cunoștințelor și formarea deprinderilor muzicale.* a) Le spun că voi cînta cîntecul „Mămăruță" și vor observa cum bat eu palmele în timpul cîntecului. Cînt, bătînd fiecare silabă. Cîntă și copiii și bat și ei din palme la fel ca mine; b) Bătut ritmic în bancă cu degetul. Bat cu degetul în bancă și cînt. La fel ca mine cîntă și copiii, bătînd cu degetul fiecare silabă. c) Mers ritmic. Împart copiii în trei grupe, avînd grijă ca în fiecare grupă să am dintre cei care cîntă bine. Scot prima grupă în horă și le arăt cum mergem, călcînd pe fiecare silabă. Cele două grupe cîntă și bat cu degetul în bancă fiecare silabă, iar grupa I merge, călcînd la fiecare silabă. Scot pe rînd și celelalte grupe pentru a merge ritmic. Lucrez individual cu cei care merg mai greu. Procedez la fel, cîntînd „Moș Martine" și „Ceasul".



Se poate cînta pe aceeași melodie și cîntecul:

„Duduie tractoarele,
Pe toate ogoarele
Munca noastră să sporească
Republica să-nflorească".

6) *Exerciții de audiție interioară.* Se cîntă în gînd „Moș Martine" și se bate din palme. Apoi, se cîntă și „Mămăruță". 7) *Fixarea.* Îi întreb pe copii, ce am bătut noi cu degetul, cînd am cîntat? (Am bătut fiecare silabă din cîntec). Cum am mers în horă? (Călcînd fiecare silabă cîntată). De ce am bătut? (Ca să cîntăm bine, să nu rămînă nimeni în urmă sau să cînte înainte, să cîntăm toți la fel). 8) *Încheiere.* Se execută un

[3] Laura Lianu, *Abecedar muzical pentru cl. I*, Școala de muzică, p. 73, 77.

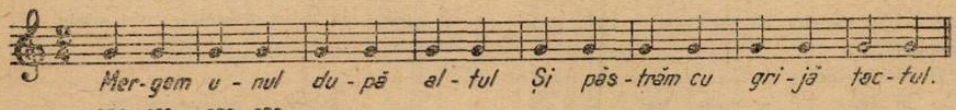
BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

joc didactic. Le explic jocul; un copil iese afară din clasă și stă la ușă. Copiii din clasă hotărăsc ce cîntec vor cînta în gînd, bătînd din palme fiecare silabă, iar cel care intră trebuie să ghicească cîntecul, după bătăile palmelor. 9) *Temă pentru acasă.* Le spun: Cînd vă jucați acasă, să cîntați tare și în gînd „Moș Martine" și să mergeți călcînd fiecare silabă.

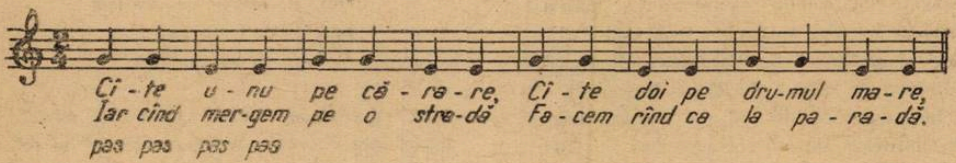
Activitatea pentru perceperea ritmului din cîntece se repetă de mai multe ori, pe melodia altor cîntece, în care sînt combinații de pătrimi, optimi — avînd grijă să lucrăm și cu acei copii care prezintă greutăți în perceperea ritmului din cîntec, în bătutul și în mersul ritmic.

Perceperea elementelor de durată necesită perceperea conștientă a valorilor de note, asociind fiecare valoare cu silabele convenționale: *pas* pentru pătrime; *iu-te* pentru optime; *ra-ar* pentru doime; *și mai iu-te* pentru șaisprezecimi; *ra-a-a-ar* pentru nota întreagă. Folosim mai întîi mersul uniform de pătrimi — pas — asociat cu mersul pionierilor, bătutul ritmic din palme cu durata de un timp pentru fiecare silabă ritmică, bătutul cu degetul în bancă, cu toba tamburinei și astfel realizăm primul pas în descifrarea limbajului muzical.

Pentru perceperea oral-intuitivă a duratei de un timp asociată cu silabă ritmică *pas* am ales pentru exemplificare cîntecul „În marș", cîntat cu aceeași notă „sol" [4].



sau cîntecul „Numărătoare" [5].



După ce organizez clasa pentru lecție, după ce fac cu elevii exerciții de cultură vocal-auditivă, verific cîntecele: „Mămăruță" și „Moș Martine", insistînd asupra bătutului ritmic al fiecărei silabe, a mersului ritmic.

În comunicarea noilor cunoștințe pornesc de la învățarea mersului în pas egal. Întreb: Cum sună trompeta cînd trec pionierii? (Tu-tu-tu). Cum merg ei? (Ca soldații, toți toți într-un pas). Le atrag atenția! Pionierii spun: „Mergem unul după altul și păstrăm cu grijă tactul" și merg toți într-un pas. Să spuneți și voi ca pionierii și să mergeți tot ca ei. Scot o grupă care execută. Cele două grupe rămase în bănci cîntă și bat pentru fiecare silabă un timp cu palmele, cu degetul în bancă, cu tamburinele.

Schimb grupele ca toți să meargă și să bată. Acum, vom cînta „Numărătoare" (copiii cunosc cîntecul) și vom bate fiecare silabă. Copiii cîntă și bat silabele, merg în ritm de pătrime.

Exprimarea duratei de un timp prin silaba „pas". Le spun: Să meargă patru copii ca pionierii, iar voi veți spune în gînd: „Mergem unul după altul și păstrăm cu grijă tactul", bătînd foarte ușor cu degetul în bancă. Cum auziți pașii lor? (pas-pas-pas-

[4] M. I. *Programa școlară*, p. 148—149.
[5] I. Potolea, Constanța E. Lungu, *Muzica — manual pentru cl. a V-a*, Editura didactică și pedagogică, 1964, p. 28.

5502

pas). În loc de: „Mergem unul după altul... să spunem pas, pas. Să iasă o grupă să meargă, iar cei din bancă să bată ușor și să spună: „Cîte unul pe cărare, cîte doi pe drumul mare"... Acum înlocuiți silabele cîntecului cu silabele: pas-pas-pas și bateți ușor tamburinele. Iese altă grupă care merge ritmic, iar cei din bancă cîntă și bat „Moș Martine", apoi înlocuiesc silabele cîntecului cu cele ritmice „pas, pas, pas".

Fixarea cunoștințelor. Le spun: Ascultați cum bat eu tamburina. Cine merg așa? (pionierii). Cu ce silabă am cîntat mersul pionierilor? (cu silaba pas).

Dictări ritmice. Bat din palme diferite combinații de silabe, apoi întreb copiii ce am bătut. Copiii recunosc durata de un timp, asociată cu silaba „pas". Ca temă pentru acasă, cer elevilor să deseneze o tobă și o trompetă.

Pentru predarea lecției „Durata de jumătate de timp", mi-am propus ca scop perceperea grupului de două optimi pe un timp, exprimate prin silabele ritmice „iu-te" și asociate cu mersul iepurelui. Ca material muzical am ales cîntecele „Iepurașul", „Școlărei și școlărițe" și „Căldărușa plină" (din *Culegere de cîntece* de Titus Moisescu).

În exercițiile de cultură vocală, pentru exemplificări introduc fragmente din cîntecul „Școlărei și școlărițe" și din cîntecul „Căldărușa plină". Verific cunoștințele copiilor, punîndu-i să bată din palme și să cînte „Numărătoarea", „Moș Martine", „În marș", iar pentru comunicarea noilor cunoștințe pun bază pe a) pregătirea aperceptivă și b) pe asocierea duratei de jumătate de timp cu silabele „iu-te". a) Pornesc de la mersul iepurelui. Întreb pe copii dacă iepurii merg tot ca pionierii? Elevii întrebați răspund că iepurii fug, iar pionierii merg. Să fugă cineva ca iepurele! Arăt copiilor mișcarea — fuga iepurașului — corect: pe vîrfurile picioarelor, repede. Să spunem versurile: „Iepurașul fuge, fuge și copoiul nu-l ajunge", bătînd fiecare silabă. Scot o grupă de copii care merg ca iepurașii, iar cei din bancă cîntă și bat cu degetul în masă. Schimb grupele. b) Cine merge mai repede: iepurașul cînd fuge sau pionierii? (iepurașul). În loc de „Iepurașul fuge", vom spune: iu-te....

„Ie-pu-ra-șul fu-ge, fu-ge
iu-te iu-te iu-te iu-te
Și co-po-iul nu-l a-junge[6]
iu-te iu-te iu-te iu-te

Se fac exerciții de mers ritmic și de bătut ritmic, înlocuind silabele din cîntec cu silabe ritmice „iu-te".

Fixarea. Se cîntă „Școlărei și școlărițe" (cîntecul este cunoscut), iar copiii sesizează că silabele din acest cîntec se bat „iu-te" și „pas". Înlocuim cuvintele prin silabe ritmice:

„Șco-lă-rei și șco-lă-ri-țe
iu-te iu-te iu-te iu-te
. . . . . .
Hai la școa-lă să-n-vă-țăm
iu-te iu-te iu-te pas
Și bine să ne pur-tăm

Se mai cîntă și cîntecul „Căldărușa plină", apoi dictez cîntecul „Iepuraș coconaș" și cer copiilor să spună cu ce silabe ritmice se cîntă? (cu iu-te și pas). Le cer să cînte și să bată și ei cu silabele ritmice „iu-te" și „pas". Bat din palme mai multe formule ritmice și cer să spună ce am bătut, ce au auzit, de exemplu, pas-pas, iu-te, iu-te, pas etc.

Joc. Iese un copil afară din clasă, iar copiii rămași hotărăsc ce cîntec să bată. Se bate cîntecul „Iepuraș coconaș", iar cel care vine de afară trebuie să ghicească după bătutul ritmic ce cîntec se cîntă.

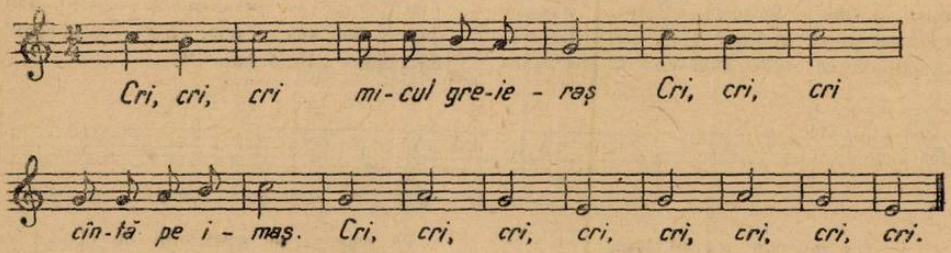
Ca temă pentru acasă le dau să deseneze un iepuraș.

Pentru a preda noțiunile de doime și de notă întreagă pe cale oral-intuitivă, am por-

[6] M. I. *Programa școlară, anul 1962*, p. 149.

nit tot de la mișcare, asociind noțiunea de doime cu mersul ursului, iar pe cea de notă întreagă cu mersul melcului — exprimînd cu silaba „ra-ar" doimea și cu ra-a-a-ar nota întreagă.

Pentru perceperea doimii am ales cîntecul „Greierașul" [7].



În partea pregătitoare a lecției întreb copiii dacă au văzut cum merge ursul. Toți au văzut aceasta la grădina zoologică din parc. Prezint și o ilustrație, în care se vede cum merge ursul. Fac eu mișcarea care imită mersul ursului, călcînd ra-ar, pe toată talpa. Le atrag atenția că atunci cînd spunem silaba rar fac doi pași: ra — cu un picior și ar cu celălalt picior. Învăț copiii versurile:

Cal-că ur-sul ra-ar,
pas pas pas pas ra-ar
Vi-ne sub um-bra-ar
pas pas pas pas ra-ar

Batem cu palmele și spunem versurile. Înlocuim apoi versurile cu silabele ritmice. Pentru exemplificare scot o grupă de copii care merg, iar copiii din bănci spun versurile și bat cu degetul în bancă. Observăm că și atunci cînd batem pe bancă, silaba rar se bate tot cu două mișcări: ra-jos, ar-sus. Se schimbă grupele, în așa fel încît toți copiii să meargă și să bată silaba „rar".

Cîntăm cîntecul „Greierașul", descoperind silabele care se cîntă și se bat rar. Insist asupra interpretării cîntecului, a creării stării emoționale la copii, povestindu-le „Greierașul" și spunîndu-le că deși este o ființă mică, acolo, pe imaș, își afirmă prezența prin cîntecul lui, care, alături de cîntecul celorlalte gîze și păsări, întregește peisajul vesel al naturii, vara.

Dictare orală. Bat din palme mai multe formule ritmice și cer elevilor să spună, prin silabele ritmice, ce au auzit. De exemplu: „pas", „pas", „ra-ar", iu-te, iu-te, pas. Cer copiilor să bată și ei diferite silabe ritmice.

Pentru o mai bună însușire a elementelor de durată, voi alege cu grijă cîntece în care elevii vor bate prin silabe ritmice combinații diferite de pătrimi, optimi, doimi. De exemplu, cîntecele: „Facem hora mare" [8], „Iarna", „Cărticica mea", „Horă" [9] etc.

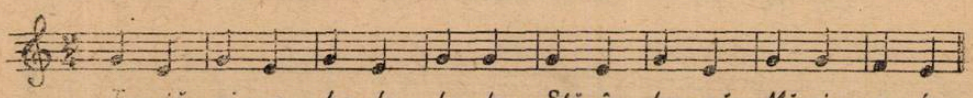
După ce copiii și-au fixat bine diferența dintre durata acestor silabe, după ce vor putea să descopere singuri în cîntece diferite combinații de silabe, voi adăuga alte cunoștințe, care să le lărgească orizontul noțiunilor muzicale și anume: dirijatul intuitiv în doi și trei timpi la clasa I și apoi dirijatul intuitiv în patru timpi la clasa a II-a.

În lecția de formare a priceperilor și a deprinderilor de a dirija în măsura de doi timpi am dat importanță momentului organizatoric, folosind cunoștințele fonetice ale copiilor și impresiile lor din jocul cu leagănul. Le cer să despartă în silabe cuvintele: *Ni*-cu, *Da*-na, *Ge*-lu, *A*-na, îndrumîndu-i să descopere silaba care se spune mai apăsat

[7] Laura Lianu. *Abecedar muzical*, Ed. didactică și pedagogică, p. 66.
[8] Laura Lianu, *Abecedar muzical*, Ed. didactică și pedagogică 1964, p. 136.
[9] *Cărticica mea*, Colecție alcătuită de Titus Moisescu, ed. a II-a 1964, p. 16, 24, 28

— mai tare. (prima silabă se spune mai tare, a doua mai ușor, mai puțin tare) [10].

Cum se mișcă leagănul? (jos, sus, jos, sus). Am în mînă o sfoară legată cu o greutate, pe care o balansez ca pe un leagăn. Cum se mișcă sfoara? (jos, sus). Le cer să observe că atunci cînd vine în jos cade mai greu, cînd suie se duce mai ușor și să miște brațele la fel ca mișcarea sforii sau a leagănului. Execut eu mișcarea, apoi împreună cu copiii, care sînt organizați pe două grupe — jos-greu, sus-ușor; „unu, jos — doi, sus — unu, greu — doi, ușor". Să cîntăm „Huța huța" [11].



„Cu putere-n jos se lasă,
„Se avîntă, nici nu-i pasă,
„Iar cînd saltă-n sus, ușoară
„Ca o rîndunică zboară".

Execut apoi singură, accentuînd primul timp și batem în bancă cînd auzim silaba ce se cîntă apăsat.

Trec apoi să dirijez. Le spun copiilor că trebuie să cîntăm cu toții, lăsînd brațele în jos pe silabele apăsate, și ridicîndu-le în sus, cînd spunem silabele neapăsate. Le demonstrez eu, apoi copiii execută întocmai. Observ atent și corectez pe cei ce greșesc. Spun copiilor că ceea ce au făcut acum se cheamă că au dirijat. Ei dirijează și cîntecul „Căldărușa plină". Toți copiii cîntă și dirijează, după ce am bătut măsura spunînd tic-tac. Ei cîntă și dirijează apoi cîntecul „Școlărci și școlărițe". Mergem și cîntăm „Doarme moșul" [12], bătînd talpa cînd spunem silaba accentuată și călcînd ușor silaba neaccentuată. În cîteva lecții dirijăm cîntecele învățate și copiii știu că accentul cade din două în două silabe. Totodată fac și numărători ritmice, dirijînd. De exemplu: numerele 1, 3, 5, 7, 9 se bat în jos, greu și se spun tare, iar numerele, 2, 4, 6, 8, 10 se bat în sus, ușor, și se spun încet, abia șoptit.

Pe măsură ce repertoriul de cîntece se îmbogățește, copiii devin tot mai stăpîni pe melodie, folosind dirijatul în doi timpi.

Lecția *Dirijatul intuitiv în trei timpi* am împărțit-o în două părți. În prima lecție am efectuat numai exerciții de bătut și mers în ritm ternar, iar în lecția a doua dirijatul conștient.

Iată un exmplu de lecții:

Subiectul: Dirijatul intuitiv în măsura de trei timpi.

Metoda: Conversația, demonstrația, exercițiile.

Scopul: Perceperea ritmului ternar, de cădere periodică a accentului din trei în trei timpi. Formarea priceperilor și a deprinderilor de a executa ritmul ternar prin bătut din palme și tamburine, mers în pas ternar, dans în pas de vals.

După ce organizez clasa, fac exerciții coral-vocale și apoi verific dirijatul intuitiv în măsura de doi timpi, pe baza cîntecelor învățate.

În *comunicarea noilor cunoștințe* pornesc tot de la o analiză fonetică a cuvintelor din trei silabe, în care prima este accentuată, așa cum indică programul *Flu*-tu-re, *stru*-gu-re, *mu*-gu-re, *du*-du-ie, sau versurile:

Tre-nul *s-a u*-de de *par*-te cum du-du-ie.
Vi-ne în *goa*-nă, *pă-mîn*-tul îl zgu-du-ie [13].

---

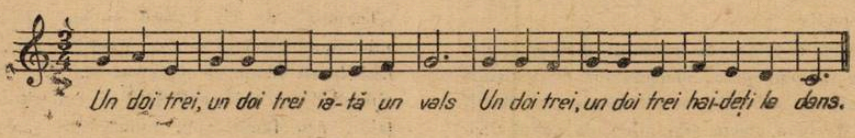
[10] Laura Lianu, *Abecedar muzical*, Ed. didactică și pedagogică, p. 72.
[11] Vezi indicațiile programei, 1962, p. 150.
[12] Stelian Olaru, Elena Vicică, *Culegere de cîntece pentru clasa I—IV*, Ed. didactică și pedagogică, 1964, p. 58.
[13] M. I. *Programa școlară, 1962*, p. 151.

Pentru formarea deprinderilor de a executa ritmul ternar, recităm versurile de mai sus, concomitent cu bătutul ritmului, astfel: silaba accentuată se bate tare, pe bancă, iar cele neaccentuate se bat ușor din palme. Deci: bancă, palme, palme, bancă, palme, palme, sau: poc, sus, sus etc. După ce copiii au deprins bătutul ternar, concomitent cu recitatul, le spun că în loc de: poc, sus, sus, voi număra: 1 tare, 2—3 încet. Împart clasa în două grupe: o grupă numără 1—2—3, cealaltă bate: bancă, palme, palme; batem apoi tamburinele: 1 bătut toba de palma stîngă, 2—3 scuturăm în aer clopoțeii.

Mersul în pas ternar: scot un grup de copii, așezați unul după altul, care se joacă de-a trenul. Recităm versurile și le explic să calce pe toată talpa cînd spun silaba accentuată și pe vîrfuri cînd spun silabele neaccentuate. Deci:

Tre-nul s-a-u-de de de-*par*-te cum *du*-du-ie,
concomitent cu
talpă, vîrf, vîrf; talpă, vîrf, vîrf; talpă, vîrf, vîrf; talpă, vîrf, vîrf. Copiii din grupa care execută spun versurile și merg după explicațiile date, iar ritmul se bate de copiii din bancă. Se schimbă grupele, în așa fel ca toți copiii să meargă în pas ternar.

Învăț copiii să cînte valsul, bătînd din palme ritmul ternar: bancă, palme, palme-poc ușor, ușor apoi îi învăț mișcarea brațelor: 1 jos, 2 lateral, 3 sus. Scot o grupă de copii în horă și dansează „Valsul", iar cei din bănci cîntă și bat măsura. Apoi se inversează grupele.



În *încheiere*, întreb copiii ce au învățat. Toți știu că au învățat să dirijeze în trei timpi. Fac comparație între versurile cu ritm binar și cele cu ritmul ternar și cer elevilor să recunoască felul cum cad accentele, arătînd cum se dirijează fiecare din exemplele date:

Cî-te *u*-nul pe că-*ra*-re...
Tre-nul s-a *u* de de *par* te cum *du*-du-ie...

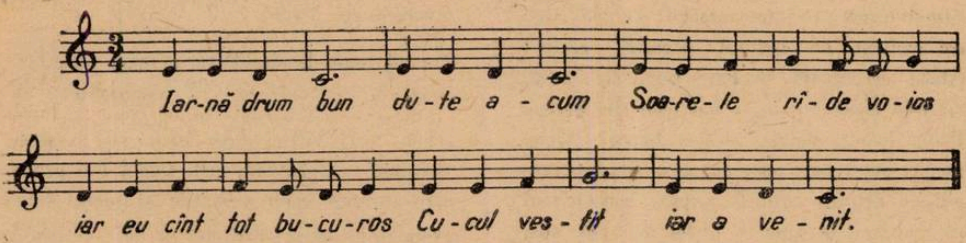
În vederea consolidării cunoștințelor predate, întreb elevii prin cîte mișcări se dirijează primul vers? Dar al doilea? Se cîntă un cîntec dirijat în doi timpi, apoi unul dirijat în trei timpi.

În lecția a II-a tot cu aceeași temă, verific cîntecul „Valsul", cu bătut și mers ritmic. Învăț copiii un cîntec nou „Du-te, iarnă!"[15]. Îl cînt model, fac discuții pentru însușirea conștientă a textului literar. Se învață versurile, apoi melodia, atrăgîndu-le copiilor atenția asupra accentului ternar. Execut la vioară, iar copiii îl cîntă și dirijează. Se cîntă pe grupe de elevi, iar eu insist să bată corect măsura ternară. Se cîntă și se dirijează de toți copiii, pînă se învață bine. Pun cîteva întrebări: Ce cîntec nou am învățat? (*Du-te, iarnă!*). Cum am dirijat acest cîntec? (Cu trei mișcări). De ce? (Pentru că accentul cade din trei în trei silabe). Ce fel de cîntec este, vesel sau trist? (Este vesel, fiindcă pleacă iarna și așteptăm sosirea primăverii).

---

[15] Laura Lianu, *Abecedar muzical*, Ed. didactică și pedagogică, p. 89.

DU-TE IARNĂ

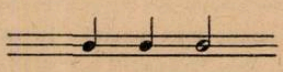


Repet dirijatul în ritm ternar în mai multe lecții și învăț copiii și alte cîntece, ca: „Țara mea" de D. G. Kiriac, „Primăvara" de Ana Ionescu-Motora, „Greieraș" de D. D. Stancu, „Vara sosește" de L. Ivela, din care urmăresc să consolidez dirijatul în trei timpi.

În multe lecții de educație fizică fac legătura între mișcarea pasului ternar și melodie, iar aceste exerciții stau la baza întrepătrunderii limbajului coregrafic cu acela al muzicii.

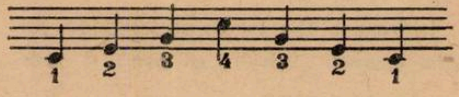
Pentru dezvoltarea simțului melodic, care începe cu perceperea elementelor de înălțime a sunetelor muzicale, mi-am propus ca elevii, chiar de la o vîrstă mai mică, să poată deosebi sunetele înalte, mijlocii și joase. Pentru a face accesibile aceste noțiuni, m-am bazat pe cunoștințele pe care le au copiii despre păsări și animale. Am pus copiii să imite cîntecul pițigoiului din colivie, cîntînd subțire, apoi au imitat mormăitul ursului, care, față de cîntecul pițigoiului, este gros și gînguritul porumbeilor, care cîntă mijlociu. Imitînd prin onomatopee cîntecul păsărilor și mormăitul ursului, am interpretat cu mișcarea brațelor: sus, sunetele subțiri, concomitent cu mersul pe vîrfurile degetelor; sunetele mijlocii, cu ducerea brațelor la înălțimea umerilor și mai ușor pe toată talpa; sunete joase, groase, lăsînd brațele în jos, cu mers greoi pe toată talpa. După efectuarea acestor exerciții, am pus întrebarea: cîte feluri de sunete ați cîntat? (subțiri, cîntecul pițigoiului; mijlocii, gînguritul porumbeilor și groase, mormăitul ursului).

Am pus copiii să recunoască înălțimea sunetelor produse de trei clopoței cu sunet diferit, de ciocănitul unui vas de cristal, al unui vas de pămînt, al unei scînduri de lemn. După aceea am interpretat la vioară o succesiune de note cerîndu-le să spună cu ce sunet am început și cu ce sunet am terminat și dacă melodia merge de jos în sus, sau de sus în jos. Apoi am cîntat cîntecul „Toamna" de N. Lungu și am arătat cu mîna cum coboară și cum urcă melodia. Același lucru le-am demonstrat cîntînd „Șuieră sirenele" — prin ridicatul și coborîtul brațelor. Am făcut apoi numărători melodice, începînd cu cele cîntate pe o singură înălțime de sunet [17].



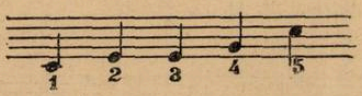
Un doi trei
Bo Bo-cei
Nu-mă-rați
V-a du-nați!

Cum sînt sunetele din numărătoarea aceasta? Care număr se cîntă mai subțire, care mai gros? (nici unul). Se cîntă toate la fel. Se repetă. Fac numărătoarea pe diferite înălțimi de sunete, în suire, sau coborîre, începînd cu do [1]. Care număr e mai



[17] Laura Lianu, *Abecedar muzical* — Numărători — Versuri de Sanda Ștefan, p. 133.

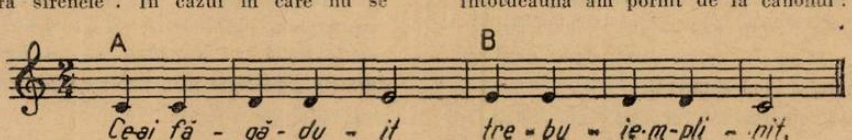
sus? (4) Cum se cîntă? (subțire). Care număr este jos? (1). Care sînt numerele mijlocii? (2—3). Cum sînt față de 4? (mai jos). Dar față de 1? (mai sus). Cum merge melodia de la 1 la 4? (în suire). Dar de la 4 la 1? (în coborîre). Le atrag atenția — fiți atenți, eu voi număra pînă la 5 cu diferite sunete și voi veți spune ce observați? Care numere se cîntă la fel? (2 și 3). Cum sînt față de 1? (mai sus). Dar față de 4? (mai jos). Dar față de 5? (și mai jos). Apoi fac mai multe exerciții și cer copiilor să numere și ei în suire sau în coborîre, cu sunete care se succed sau care se repetă. În felul acesta, copiii fac mici improvizații, sînt puși în situația să gîndească. Pun copiii să-și amintească și să asculte melodii care urcă sau coboară. Trag concluzia că *unele sunete sînt înalte, altele joase, altele mijlocii*, că din combinația lor compozitorii compun cîntece atît de frumoase.



Folosind cîntecele învățate după auz, am deprins pe elevi să cunoască tonica, s-o intoneze la începutul și la sfîrșitul cîntecului, iar mai tîrziu, în clasa a II-a, s-o intoneze în orice moment al cîntecului prin întrerupere *din loc în loc*. „Cu timpul copiii ajung să cînte în două grupe — unii melodia, iar alții cîntă tonica, înlocuind-o cu expresia „hang, sau sunet principal“ [18]. Urmărind dezvoltarea simțului tonal, mă bazez pe cîntecele învățate, ca elevii să descopere tonica. Îi întreb cine știe să cînte „Șuieră sirenele“. În cazul în care nu se oferă vreun copil, cîntăm cu toții. Cînt singură și mă opresc înaintea ultimului sunet, pe care mă fac că l-am uitat și cer copiilor să-l intoneze ei. Copiii știu acest lucru. Cînt apoi cîntecul „Toboșarul“ [19] și cer elevilor să termine cîntecul, cîntînd ultimul sunet. Copiii cîntă corect. Îi întreb cum de au putut termina un cîntec pe care nu-l cunosc? Copiii nu știu aceasta. Le spun eu că sunetul găsit de ei fără greutate este sunetul principal din cîntec și el sună în urechea noastră de cînd am ascultat cîntecul. Execut cîntecul „Voinicii“ de Nelu Ionescu, iar copiii trebuie să găsească sunetul principal. Cînt primul vers și cer să cînte sunetul principal cu silaba „la“. Cînt al doilea vers și cer același lucru. Se repetă exercițiul cu două grupe: o grupă cîntă melodia, iar cealaltă grupă cîntă tonica cu silaba „la“. Cîntăm mai multe cîntece, ca: „Armata noastră“ de C. Zamfir, „Ce ne trimite orașul“ (din Culegerea de cîntece), „Doarme moșul“ de D. Ç. Kiriac; acompaniez fiecare cîntec cu tonica lui. Apoi, împart clasa în două grupe: o grupă cîntă cîntecul și alta cîntă tonica, imitînd contrabasul „zum, zum“. Cu timpul, elimin onomatopeea „zum“ și copiii acompaniază cu sunetul „la“.

Pentru consolidarea celor învățate, scot în fața clasei grupuri mici de elevi, care cîntă melodia, iar alții sunetul principal.

„Perceperea și deprinderea elementelor armonice, la clasele I și a II-a, începe cu deprinderea tonicii după auz din cîntece și se continuă cu cîntarea în canon“ [20]. Cîntarea în canon place copiilor și ei obțin rezultate bune, cînd începem cu recitative foarte ușoare și apoi din ce în ce mai complicate. Întotdeauna am pornit de la canonul: [21]

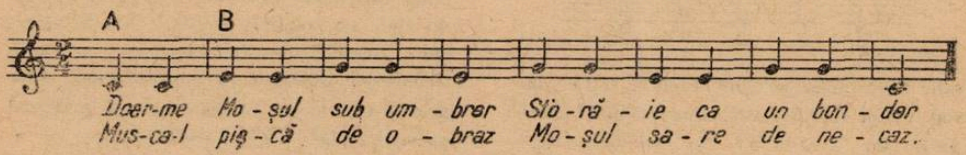


[18] M. I., *Programa școlară*, p. 153, al. 1.
[19] Stelian Olaru, Elena Vicică, *Culegere de cîntece pentru cl. I—IV*, p. 69.
[20] M. I., *Programa școlară*, p. 153,, al. 2.
[21] Laura Lianu, *Abecedar muzical*, p. 127.

Cîntă toți copiii și învață cuvintele și melodia. Scot o grupă care merge cîntînd în grup canonul. Scot altă grupă și face la fel. În momentul cînd amîndouă grupele au învățat bine ritmul și melodia, trec la mers în ritm și la cîntat în canon. Prima grupă merge și cîntă pînă la sfîrșit. Explic grupei a II-a că atunci cînd grupa I spune „trebuie", ea începe să cînte și să meargă. Repetăm de cîteva ori, scoțînd copiii, prin rotație, să meargă și să cînte, pînă se însușește temeinic procedeul cîntatului și al mersului în canon.

Trec copiii în bănci, îi împart în două grupe și cîntă așa cum au mers, adică grupa a II-a cîntă la un interval de trei măsuri, după grupa I.

Copiilor le place cîntecul „Doarme moșul" — muzica de D. G. Kiriac.



Procedeul pentru învățare este cel indicat mai sus, adică cîntatul și mersul în canon, apoi cîntatul în canon.

În clasa I, pentru a forma la copii deprinderea de a folosi corect pauza de un timp în cîntece, m-am folosit de un material muzical ușor de înțelēs, precum și de intuirea mișcărilor folosite în bătutul cuielor cu ciocanul. În formarea noilor deprinderi muzicale, am folosit momentul pregătitor, ca să reamintesc elevilor cunoștințele legate de durata de un timp, de o jumătate de timp, de doi timpi, exprimate prin silabe ritmice, prin bătut ritmic, prin dictări, prin audiție interioară, prin improvizație, trecînd apoi la perceperea pauzei de un timp. Pun întrebarea: Cine știe să-mi arate cum se bat cuielе cu ciocanul? Arată un copil, apoi execut eu mișcarea brațului care bate cu ciocanul: poc-poc-poc și întreb: Ce se aude după fiecare pocănitură? Nu se aude nimic, este tăcere. Copiii sesizează tăcerea dintre pocănituri [22]. Le spun că eu voi bate cu ciocanul, iar ei vor spune „sa" șoptit cînd nu aud bătaia, cînd e tăcere.

Atrag atenția că voi cînta un cîntec în care vom întîlni momente de tăcere. Cînt „Albinița mea" (cîntec popular german) și cer copiilor să pronunțe silaba „sa" ducînd degetul la gură, ori de cîte ori aud întreruperea cîntării, adică ori de cîte ori sînt momente de tăcere. Mai cînt încă o dată cîntecul și copiii sesizează pauza, pe care o exprimă ducînd degetul la gură și pronunțînd silaba „sa". Cu această ocazie le dau definiția pauzei: În muzică, *momentul de tăcere întîlnit într-un cîntec se numește pauză.*

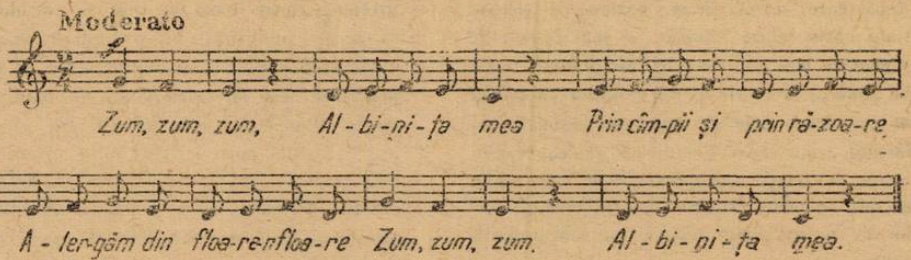
Învățăm cîntecul „Albinița mea", după ce am intuit tabloul cu albina și am explicat conținutul literar al textului. Se însoțește cîntecul nou cu bătutul ritmic din palme, pe bancă și cu exprimarea duratelor, inclusiv a pauzei, prin silabe ritmice corespunzătoare. *În exercițiile ritmice bătute din palme, pauza se exprimă prin depărtarea brațelor, iar în bătutul ritmic pe bancă, pauza se exprimă prin ridicarea brațelor de pe bancă și prin depărtarea lor.*

Se fac dictări ritmice orale. Le cer să asculte cum bat palmele și să spună prin silabe ritmice ce au auzit. Copiii reproduc duratele exprimate prin bătut ritmic, cu ajutorul silabelor ritmice.

Improvizații. Copiii bat din palme diferite durate și pauze. Încheiem lecția cîntînd cîn-

[22] I. Potolea, Constanța Lungu *Pauze* — Manual de muzică pentru cl. a V-a, 1964, p. 48.

ALBINIȚA MEA



Zum, zum, zum
Albinița mea
Căutăm în floricele
Și-adunăm miere din ele
Zum, zum, zum,
Albinița mea.

Zum, zum, zum
Albinița mea
Ne-am întors cu toate acasă
Și-am adus mîncare aleasă
Zum, zum, zum,
Albinița mea!

tecul „Albinița mea", mergînd în marș, afară din clasă.

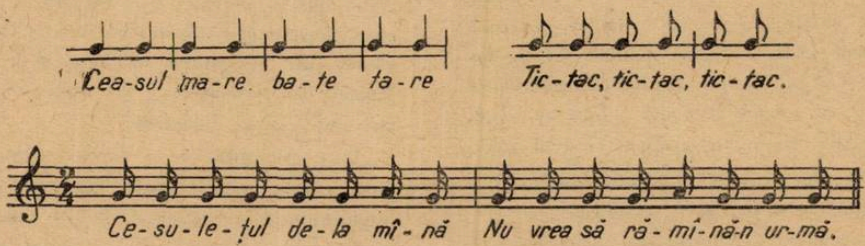
În clasa a II-a se continuă formarea priceperilor și a deprinderilor de însușire a ritmului și a melodiei din cîntece, începută în cl. I, îmbogățindu-se repertoriul prin însușirea duratei de un timp și jumătate, prin perceperea grupului de patru șaisprezecimi pe un timp și a anacruzei.

Pentru perceperea pe cale oral-intuitivă a grupului de patru șaisprezecimi, am folosit metodele de la lecțiile pentru însușirea pătrimilor, optimilor etc. din clasa I, adică metoda conversației, metoda demonstrației și a exercițiilor, iar ca procedee am folosit exprimarea patru șaisprezecimilor prin bătut ritmic, prin silabe ritmice, pe bază de cîntece și onomatopee.

„Comparînd bătaia pendulei cu a ceasului deșteptător și cu a cesulețului de la mînă, copiii vor percepe mai ușor cîte silabe se aud pe un timp cînd bate ceasul mare, cîte silabe se aud cînd bate deșteptătorul și cîte silabe se aud cînd bate cesulețul de la mînă [23].

De exemplu:

DEȘTEPTĂTORUL



După fiecare exemplificare, cer elevilor să recunoască silabele ritmice: „pas", „iu-te", „și mai iute".

Cîntăm cîntecul „Alunelul" pe care copiii îl cunosc și le cer să spună dacă în acest cîntec sînt silabele ritmice „și mai iu-te".

[23] I. Potolea și Constanța E. Lungu, *Divizarea timpilor — Muzica pentru cl. a V-a*, p. 37.

Se cîntă apoi cîntecul cu silabe ritmice, după care se dirijează, bătînd pe fiecare timp patru silabe ritmice „și mai iu-te". Se repetă de mai multe ori un *joc didactic :* cînt în gînd „Cesulețul" și cer copiilor să spună ce am cîntat. Cînt de asemenea cîntecul „Alunelul", iar elevii trebuie să ghicească cîntecul. În lecțiile următoare, fac mai multe exerciții pentru însușirea conștientă a grupului de patru șaisprezecimi, pe cale oral-intuitivă.

Recunoașterea anacruzei după auz, pe bază de cîntece, în măsura de doi timpi, și perceperea ei ca element de expresie muzicală de către copiii mici este posibilă, dacă pornim de la exerciții fonetice — despărțirea în silabe a unor cuvinte, descoperirea accentului de pe silabe, dirijarea lor în măsura de doi timpi. Despărțind în silabe cuvintele „A-na, Da-na", observăm că accentul cade pe prima silabă și atunci cînd dirijăm batem silaba accentuată în jos, cea de-a doua neaccentuată, în sus. În cuvintele Ma-*tei*, Sul-*tan*, An-*drei*, primele silabe sînt neaccentuate, iar accentul cade pe a doua silabă. În cazul acesta, trebuie să începem dirijatul de jos în sus, adică timpul întîi în sus, iar al doilea accentuat, în jos, parcă ne-am lua avînt să sărim peste o scîndură. Arăt copiilor cum se dirijează aceste cuvinte, pornind cu timpul al II-lea, adică cu *anacruza*. Le explic copiilor ce înseamnă acest cuvînt în muzică. Cîntăm împreună cîntecul „Cîntec despre Lenin" de Z. Levina și atrag atenția copiilor că acest cîntec începe cu timpul al doilea, adică cu avînt. În lecțiile următoare învățăm cîntecul „Porniți înainte, tovarăși" (cîntec revoluționar) și cer elevilor să descopere anacruza.

Concomitent cu învățarea cîntecelor, cu însușirea pe cale oral-intuitivă a elementelor limbajului muzical : ritm, melodie, armonie, am fost preocupată să învăț elevii să observe caracterul cîntecelor, din care reiese intensitatea cu care se cîntă fiecare. Pentru a concretiza mai ușor în mintea lor nuanțele de tare, potrivit, încet, i-am condus să facă diferența între încet și tare și să observe că aceste intensități au o limită : dacă se cîntă prea încet nu se aude ; dacă se cîntă prea tare, iese un zgomot, nu se poate numi cîntec. Bunăoară, cîntecul „Capra cu trei iezi" se cîntă potrivit, pentru că mama iezilor, capra, îl cîntă cu căldură și dragoste pentru copilașii ei. Cîntecul „Căldărușa plină" se cîntă potrivit, fiindcă așa îi cîntă fetița căldărușei, care o ajută la îngrijirea florilor. „Melcul supărat" se cîntă tare. Melcul este supărat, fiindcă l-a pișcat furnica, se supără pe cărăbuș că i-a ieșit în cale și-l amenință că-l împunge cu coarnele. „Cîntec de leagăn", se cîntă încet, abia șoptit, fiindcă mama adoarme copilul. „Alunelul" este un dans popular. Cuvintele lui sînt strigăturile flăcăilor în timpul jocului, de aceea se cîntă potrivit, mai mult spre tare, fiindcă cheamă la dans și pe cei care stau de o parte și nu joacă.

★

Este recunoscut că predarea muzicii la clasele I—II are ca scop familiarizarea copiilor cu unele noțiuni elementare de muzică, pregătirea lor în vederea trecerii la perioada de notație. Pentru realizarea acestui scop, în fiecare lecție am urmărit dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, prin analiză și însușirea conștientă a textului literar din fiecare cîntec, prin dezvoltarea memoriei și a imaginației, folosind exerciții de memorare, dictări orale, jocuri didactice.

„Prin exercițiile de memorie, elevii reproduc prin imitație după învățător unele fragmente ritmico-melodice "[24]. De exemplu, după predarea măsurii de doi timpi, elevii bat măsura în pronunțarea cuvintelor, în versuri, în cîntece ; merg ritmic, pronunțînd cuvinte, versuri, cîntînd, accentuînd prima silabă. De asemenea, după fiecare lecție am

[24] M. I., *Programa școlară*, p. 154.

făcut dictări orale pentru recunoașterea de către copii a silabelor ritmice după bătut, ciocănit, mers ritmic, pentru cunoașterea măsurilor de doi și trei timpi în cîntece, a deosebirii dintre ele. În aceste exerciții, fiecare elev se ascultă pe sine însuși, ceeace el cîntă în gînd, pentru a răspunde exact la întrebare.

Ca și în cadrul celorlalte obiecte de învățămînt, în formarea noțiunilor muzicale la elevii mici am ținut seama de faptul că trebuie să pornesc de la elemente simple, legate de imaginea concretă a mișcării, a pronunțării unor cuvinte, a cîntatului la instrumente muzicale cunoscute, apoi, încetul cu încetul, aceste noțiuni, să fie îmbogățite cu aspecte noi, dînd posibilitate elevului ca mai tîrziu să ajungă la cunoașterea științifică, concretizată în descifrarea cu ușurință a unor texte muzicale și chiar la creație, la compoziție. Predarea științifică a muzicii în primele clase include realizarea la lecții a tuturor principiilor didactice. Mai mult ca în predarea altor obiecte, la orele de muzică învățătorul folosește intuiția ca percepere senzorială, concomitent cu activitatea de abstractizare și de generalizare, precum și verificarea practică a noilor cunoștințe. În plus, are loc transformarea sistemului de cunoștințe și deprinderi într-o formă emoțională, care contribuie la dezvoltarea personalității școlarului.

Folosind din plin cele două ore de muzică săptămînale, pornind de la convingerea că educația muzicală este accesibilă tuturor copiilor, aplicînd metodele și procedeele amintite, am obținut unele rezultate ca :

— Participarea activă a tuturor elevilor la orele de muzică.

— Însușirea de către majoritatea elevilor, în mod conștient, pe cale oral-intuitivă a silabelor ritmice, ca mijloc de executare corectă a ritmului din cîntec. Înlocuirea cu ușurință a silabelor din cîntec cu silabe ritmice (reprezentînd valori de pătrimi, optimi, doimi, notă întreagă, șaisprezecimi, asociate cu silabele : pas, iu-te, ra-ar, ra-a-a-ar, și mai iu-te).

— Deprinderea elevilor să recunoască în cîntece diferite combinații ritmice între duratele de un timp, de jumătate de timp, de doi timpi precum și folosirea pauzei de un timp. De asemenea, ei știu să sesizeze înălțimea sunetelor (subțiri, joase și mijlocii), ilustrînd prin mișcarea brațelor : sunetele subțiri — sus ; sunetele mijlocii — lateral ; sunetele groase — jos.

— Deprinderea elevilor să dirijeze conștient, în măsura de doi timpi, trei timpi și patru timpi, orice cîntec învățat.

— Deprinderea elevilor să recunoască și să dirijeze anacruza ca element de expresie muzicală (au formate deprinderi de a dirija în măsurile de doi și trei timpi în clasa I și în măsura de patru timpi în clasa a II-a).

— Deprinderea elevilor să sesizeze tonica, sunet de bază al oricărui cîntec, să țină isonul pe tonică, sub formă de acompaniament.

— Realizarea corelației cu unele obiecte, ca : desenul (ca temă pentru acasă, le dau să deseneze din imaginație unele aspecte din cîntec) ; educația fizică (formarea priceperilor și deprinderilor de a se mișca după indicația muzicii, care apare ca o necesitate firească pentru copii). Totodată, se realizează educația morală prin explicarea textului literar din cîntecele alese pentru exemplificare.

— Dezvoltarea interesului elevilor pentru muzică. Ei doresc să cînte din ce în ce mai corect, mai frumos. Cîntînd pe grupe, în dorința de a obține cea mai bună execuție, se întrec și în a obține cea mai bună disciplină.

— Dezvoltarea simțului critic. Cînd un copil greșește, ceilalți știu precis de unde vine greșeala și caută să-l îndrepte.

— Dezvoltarea deprinderii de a lucra în colectiv și a dorinței ca în colectiv să se cînte cît mai bine, cît mai corect.

Modernizarea învățămîntului, ridicarea lui la cerințele tot mai exigente ale societății socialiste, impun îmbunătățirea metodelor de predare la toate obiectele de învățămînt, implicit la muzică.

Cea mai recentă programă de predare a muzicii ne pune la îndemînă indicații utile, mai ales în partea ce se referă la clasele mici [25]. Ea reliefează două aspecte și anume: asigurarea conținutului științific al predării și formarea priceperilor și a deprinderilor la elevi de a folosi corect în cîntece cunoștințele predate. Se impun deci atît alegerea și pregătirea materialului muzical necesar la lecții (alcătuirea unor exerciții recitative; gradarea și stabilirea locului lor în lecție), cît și expunerea lui cu ajutorul mijloacelor tehnice auditive perfecționate, cunoscut fiind faptul că nu toți cei care predau muzica posedă calități vocale superioare, iar elevii au nevoie de un model corect, precis. Este necesară de asemenea folosirea discului sau a magnetofonului și datorită faptului că la baza învățării pe cale oral-intuitivă a muzicii stă imitația, exercițiul, care ușurează însușirea corectă de către elevi a silabelor cîntecului și a celor ritmice, a intonației.

Este nevoie, în școlile noi ce se construiesc, de amenajarea unor săli de muzică, dotate cu instrumente muzicale și cu instalații pentru aparatura audio-vizuală, în care să se desfășoare unele lecții de muzică. Înregistrarea recitativelor și a cîntecelor folosite în predarea intuitivă a elementelor de ritm, de melodie, de armonie, studierea acestora și repetarea corectă, pînă la executarea corectă, sînt cerințe legitime în stadiul de modernizare a învățămîntului.

Se simte nevoia, în etapa actuală, a unui abecedar muzical pentru clasele I—II, precum și de difuzarea în presa de specialitate a unor materiale care să vină în sprijinul celor care predau la clasele mici.

Studiind cu multă atenție programa de muzică, întocmind o planificare care să corespundă sarcinilor predării acestui obiect, folosind efectiv cele două ore de muzică săptămînal, înlăturînd lipsurile și dorind să lucrăm mîine mai bine decît astăzi, vom reuși să facem un învățămînt muzical de masă, să predăm la nivel științific acest obiect.

Astfel, vom pregăti cetățeanul de mîine al patriei noastre socialiste, cu o superioară educație estetică, capabil să înțeleagă și să aprofundeze cele mai remarcabile opere de artă, nu numai în calitate de spectator, ci și în calitate de creator al bunurilor artistice.

ELISABETA GLIGOR
Școala pedagogică Craiova

---

[25] la elaborarea articolului am mai consultat următoarele: *Pedagogia* ediția 1962, Cap. XIII Educația estetică; *Psihologia pedagogică*, ediția 1963, Cap. IX, Particularitățile psihice ale copilului de vîrstă școlară; *Educația estetică prin artă și literatură*, Ed. Academiei R.P.R., 1964; G. M. Constantin, *Cînd, cu ce și cum să începem educația muzicală a copilului*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1963; Magdalena Ursu, *Din experiența predării muzicii la clasele I—II ale școlii generale de 8 ani*, „Revista de pedagogie nr. 4/1964; Ștefania Alexandrescu, *Procedee noi în educația muzicală a copilului preșcolar — jocuri — exerciții*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1963; Ștefania Alexandrescu, *Din experiența muncii pentru realizarea educației muzicale la preșcolari*, Lecturi pedagogice, Editura didactică și pedagogică, 1962; *Cărticica mea* — cîntece pentru copii, colecție alcătuită de Titus Moisescu cu desene de Dem. Demetrescu, ed. a II-a. Am mai consultat trei schițe de planuri de lecție de la o studentă din anul II de la Institutul pedagogic de 3 ani, București.

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

„PROBLEME DE DEFECTOLOGIE"
(Vol. IV) [1]

Sub acest titlu a apărut recent, în Editura didactică şi pedagogică, o importantă culegere întocmită sub îngrijirea filialei Cluj a Institutului de ştiinţe pedagogice. Volumul cuprinde o tematică variată (studii şi consultaţii), vădind preocupări de cercetare şi de orientare pedagogică şi psihologică referitoare la deficienţii de auz, de văz, mintali, precum şi la unele probleme de logopedie. Coordonatorii volumului sînt Benjamin Zörgö şi Valer Mare de la Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj.

Articolele referitoare la problemele deficienţilor de auz, incluse în această culegere, sînt elaborate de D. Ciumăgeanu, A. Cuibuş, L. Măescu-Caraman, I. Mihu şi V. Popiţan. Astfel, D. Ciumăgeanu, I. Mihu şi V. Popiţan publică împreună *Date în legătură cu organizarea mediului de vorbire în vederea formării comunicării verbale la elevii surzi din clasele mici*. La baza cercetării stau lucrări ale unor specialişti care au tratat despre rolul mediului de vorbire în dezvoltarea normală a limbajului (D. Mc. Carthy, A. Descoudres, A. N. Gvozdev, I. Kaczmarek, W. Stern) şi despre contribuţia mediului de vorbire la prevenirea şi înlăturarea tulburărilor de limbaj (A. Brauner, F. Kocher, L. Lentin ş.a.). Autorii articolului au organizat în mod experimental un mediu de vorbire — conform unei anumite tematici — la şcolile speciale pentru surdo-muţi din oraşele Cluj şi Sibiu. Relatînd despre rezultatele obţinute, ei acordă atenţie deosebită unor aspecte teoretice şi practice ale organizării mediului de vorbire, precum şi eficienţei dovedite de către această organizare în vederea formării comunicării verbale. Se arată că mediul de vorbire este un factor deosebit de important pentru formarea comunicării verbale la elevii surzi (mai precis la surdo-muţii în curs de demutizare). În organizarea mediului de vorbire trebuie respectate anumite cerinţe, căci numai în acest fel elevul va recurge la comunicarea verbală; organizarea acestui mediu presupune totodată oferirea mijloacelor verbale necesare satisfacerii trebuinţei de comunicare.

Comparaţia între timpul acordat activităţii de învăţare din şcoala specială (la clasă), pe de o parte, cu cel folosit de către elevi în cadrul activităţilor de autoservire şi gospodăreşti (la dormitor, spălător, baie, sala de mese) împreună cu cel repartizat activităţilor recreativ-distractive (în aer liber sau la clasă), pe de altă parte, scoate în evidenţă faptul că preocupările pentru formarea comunicării verbale la elevi în sistemul tradiţional de şcolarizare a surdo-muţilor se limitează în mod nejust la predarea diferitelor obiecte de învăţămînt în condiţiile clasei.

În cadrul experimentului pedagogic s-au urmărit: 1) activităţile de autoservire şi gospodăreşti, împletite cu unele elemente de

[1] *Probleme de defectologie*, vol. IV, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1964.

muncă ; 2) activitățile de învățare ; 3) activitățile recreativ-distractive. Analiza vocabularului elevilor din clasele experimentale și din cele de control subliniază (pe bază de date statistice) eficiența experimentului în care au deținut rol deosebit dactilemele (folosite ca mijloc auxiliar) pentru formarea comunicării verbale. Experimentul întreprins este interesant, iar rezultatele obținute sugerează anumite soluții practice pentru crearea mediului de vorbire în școlile speciale de surdo-muți. Considerăm însă nejustificată popularizarea tezei că „sistemul de predare a limbii după principiul comunicării verbale" (p. 7 s.a.) s-a introdus recent în școlile noastre de surdo-muți, o dată cu noua experimentare a alfabetului dactil. In realitate, acest sistem a înregistrat deja în unele țări cîteva secole de existență. El a cunoscut totodată o amplă utilizare și în școala specială pentru surdo-muți din România, atît în legătură cu dactilemele, cît mai ales în legătură cu metoda orală, care se folosea pentru realizarea demutizării și a predării cunoștințelor, respectînd principiul comunicării verbale orale [2].

Rezultatele cercetării pot fi considerate convingătoare prin ele însele ; tocmai de aceea apare artificială încercarea de „fundamentare teoretică" a acestora pe o anumită teză susținută de către I. M. Soloviov, conform căreia la „elevul surd în curs de demutizare după sistemul tradițional de predare a limbii nu numai că limbajul impresiv (în acest caz vocabularul pasiv — n. n.) nu devansează pe cel expresiv (vocabularul activ — n. n.), ci mai mult acesta din urmă predomină asupra celui impresiv" (p. 31—32). Teza respectivă este greșită. În nici o împrejurare, vocabularul activ, și cu atît mai mult limbajul expresiv, nu poate fi mai extins decît vocabularul pasiv și totodată decît limbajul impresiv.

Tot în problemele deficienților de auz, D. Ciumăgeanu și A. Cuibuș publică studiul *Cîteva probleme ridicate de folosirea materialului verbal în predarea aritmeticii în clasa I a școlii speciale de surzi*. Cu această ocazie, se expun rezultatele obținute de către elevi în însușirea operațiilor de adunare și de scădere.

Verificarea cunoștințelor elevilor a fost efectuată cu ajutorul a două serii de probe : prima — la clasa I experimentală, iar cea de-a doua, atît la clasa I (experimentală), cît și la clasa a III-a (clasă de control). Sarcinile din cadrul probelor au fost explicate elevilor din clasa I cu ajutorul comunicării dactil-orale, iăr celor din clasa de control cu ajutorul limbajului oral și scris, deoarece elevii din clasa a III-a nu cunoșteau comunicarea dactilă.

Analizînd materialul experimental cules s-a formulat ipoteza nulă, calculîndu-se parametrul x^2, spre a se verifica dacă este semnificativă diferența dintre elevii care provin din clasele experimentale și cei care provin din cele de control, și în același timp, dacă rezultatele obținute de către elevii din clasele experimentale se datoresc schimbărilor efectuate în sistemul predării limbii. Este scos în evidență ajutorul primit de către elevi în formarea operațiilor mintale [3] prin folosirea dactilemelor ; elevii care cunoșteau vorbirea dactil-orală au reușit să rezolve cu mai multă ușurință probele date, obținînd totodată coeficienți de rezolvare (în grup) mai ridicați.

Articolul este interesant, atît din punct de vedere teoretic, cît și practic. Considerăm, însă, că ar fi fost necesar să se schițeze măcar (dacă nu se putea face o relatare mai amplă) principalele probleme ale alcătuirii schemelor operaționale ale gîndirii ele-

[2] Printre specialiștii care au limitat (în mod nejust) principiul comunicării verbale la dactileme, popularizînd acest punct de vedere, se remarcă îndeosebi S. A. Zikov, autorul lucrării *Obucenie glunik detei iaziku po printipu formiravania recevogo obscenia*, Izd. APN., RSFSR, Moskva, 1961.

[3] Autorii acestui studiu au organizat experimentele în lumina cercetărilor lui P. I. Galperin asupra formării acțiunilor intelectuale.

vilor din categoriile respective, deoarece formula „acțiunile mintale" e prea generală; alături de descrierea caracteristicilor exprimării, materialul faptic permitea anumite referiri la caracteristicile gîndirii, cu atît mai mult cu cît la grupa experimentală (în acest caz) iese în evidență (chiar și la clasa I) intervenția eficace a elementelor gîndirii noțional-verbale, iar la cea de control iese în evidență îndeosebi efectul gîndirii în imagini.

În articolul intitulat *Date privind particularitățile perceperii cuvintelor cunoscute la elevii hipoacuzici de categoria a II-a*, L. Măescu-Caraman analizează rezultate'e obținute în urma efectuării unor experimente (dictări auditiv-vizuale) la 50 de elevi din clasele III—VII care aveau o pierdere medie a auzului de 75—80 db. Expunerea are în vedere însușirea structurii fonetice a unui număr de 200 cuvinte, dintre care 119 izolate și 81 în context.

Descriind în mod amplu situația întîlnită, autoarea menționează că această categorie de elevi dispune de posibilități limitate de percepere auditiv-vizuală a cuvintelor; la rîndul lor, cuvintele cunoscute au prezentat dificultăți diferite (în funcție de structura lor fonetică) pentru elevi atunci cînd au fost date izolate, față de situațiile în care au fost încadrate în contexte. Recepționarea cuvintelor izolate se dovedește a fi condiționată de: perceperea lor globală (avînd o diferențiere insuficientă), gradul perceperii silabelor (în funcție de locul ocupat în cuvînt), perceptibilitatea proprie fenomenelor care alcătuiesc cuvîntul, iar într-o măsură mai mică de prezența accentului ș. a. Recepționarea cuvintelor incluse în propoziții este condiționată de: caracterul global al perceperii propozițiilor, neuniformitatea identificării cuvintelor din propoziții, modificarea structurii fonetice a cuvintelor ș. a.

Articolul conține teze interesante referitoare la dezvoltarea auzului fonematic în condițiile școlii pentru hipoacuzici, la frecvența greșelilor, la organizarea predării limbii pe baza îmbinării comunicării verbale cu accesibilitatea fonetică ș.a. Ar fi fost bine însă ca prezentarea materialului experimental să fi fost mai concisă, evitîndu-se anumite repetiții (de la tabele la text), dar mai ales anexele a căror prezență este de prisos.

Articolul *Unele probleme psihologice ale tiflografiei*, publicat de către W. Roth, atrage atenția cititorilor atît prin obiectul cercetării, cît și prin anumite teze subliniate. Autorul tratează despre: I. rolul tiflografiei în formarea imaginilor la copii orbi, pe baza următoarelor probe: 1) sesizarea în desen a unor elemente care nu sînt adecvate obiectului concret prezentat; 2) executarea unei sarcini pe baza instructajului cu elemente grafice și verbale; 3) identificarea unor imagini cunoscute și necunoscute; II. unele iluzii tactile care se manifestă în procesul perceperii imaginilor în relief (s-au efectuat experimente asupra următoarelor două iluzii: 1) iluzia de contrast și 2) transferul proprietăților întregii figuri asupra părților ei componente); III. desenul tiflografic ca probă de diagnostic psihologic, pe baza următoarelor probe: 1) un desen liber, la alegere; 2) trei desene tematice, anume: a. curtea școlii; b. un animal; c. deal, lac, rîu, pădure.

În concluzii, se menționează că: desenul în relief trebuie considerat ca o problemă psihologică de bază a tiflografiei (pentru formarea imaginilor la copiii orbi); acumularea unei experiențe individuale multilaterale în legătură cu aceste desene asigură o semnificație reală pentru imaginile în relief; reprezentările vizuale ale copiilor orbi cu resturi de vedere, cît și ale celor din categoria orbi tardivi, sprijină recunoașterea tactilă a imaginilor în relief numai dacă elevii sînt familiarizați în mod sistematic cu metodele și procedeele de investigație tactil-vizuale și cu folosirea haptică a imaginilor vizuale; în cursul „citirii" imaginilor tiflografice pot apare unele percepții tactil-chinestezice eronate, care se supun legilor iluziei optice (la 90% dintre subiecții examinați a

fost constatată prezența iluziei Müller-Lyer) ș. a.

Considerăm însă nejustificată aprecierea referitoare la gîndirea abstractă, exprimată în următorul context: „este adevărat că gîndirea în imagini a copilului orb este relativ săracă, fiind mai bine dezvoltată gîndirea abstract-noțională" (p. 134). După părerea noastră, gîndirea subiecților respectivi dispune de multe elemente care numai aparent sînt abstract-noționale, deoarece nu au la bază o cunoaștere senzorială suficientă.

Șt. Pop, R. Dăscălescu, Gh. Anastasiu, D. Gorea publică la rubrica Consultații, articolul *Unele particularități ale sistemului de scriere Braille*. După prezentarea unui scurt istoric al sistemelor de scriere pentru orbi, se explică particularitățile alfabetului Braille (pe baza împărțirii lui în patru decade), cele ale semnelor de punctuație și ale cifrelor. Se arată că sistemul scrierii în Braille se caracterizează prin: 1) folosirea reliefului punctiform; 2) structura grafică specifică a literelor, a semnelor de punctuație și a cifrelor; 3) dimensiunile specifice ale grupei fundamentale (determinate de necesitatea realizării unor percepții tactil-chinestezice clare). Citirea tactil-chinestezică este analizată ținîndu-se seama de faptul că ea constituie „o formă de adaptare compensatoare, care substituie citirea vizuală".

În cuprinsul aceluiași articol se mai tratează despre cerințele tipăririi manualelor în Braille și despre ilustrarea lor, sugerîndu-se unele propuneri. La aceeași rubrică (Consultații), M. Ștefan publică — pe teme de ambliopi — articolul *Probleme ale compensării vederii slabe*.

Caracterizînd ambliopia în lumina unor cercetări de specialitate, autorul acordă importanță deosebită problemelor fiziologice, psihologice și pedagogice legate de această deficiență. Se fac referiri la următoarele mecanisme compensatorii: 1) mobilizarea posibilităților de care dispune analizatorul vizual (în cadrul procesului de învățămînt această mobilizare se realizează cu ajutorul condițiilor speciale de iluminare, al corectării vederii cu anumite aparate, al folosirii materialului didactic adecvat, al reglării duratei și a ritmului muncii vizuale ș.a.) și 2) sprijinirea pe alte structuri funcționale (larga antrenare a celorlalți analizatori și aspectele psihologice ale fenomenelor compensatorii).

Autorul recomandă, ca orientarea activității compensatorii să țină seama de următoarele situații: 1) cînd prognosticul indică ameliorarea deficientei (de ex. în urma intervenției chirurgicale); 2) cazurile susceptibile de agravare (degenerescență retiniană, glaucom infantil, dezlipiri ale retinei ș.a.); 3) cazurile staționare (cataracte congenitale neoperate, microftalmie ș.a.).

În încheiere, se analizează relațiile dintre educație și compensație, scoțîndu-se în evidență rolul ce revine acestora în cadrul procesului de învățămînt.

M. Farkaș și Gh. Radu publică studii referitoare la deficienții mintali. Tema abordată de M. Farkaș se intitulează *Particularități ale procesului citirii la copiii deficienți mintal*. Se analizează rezultatele a 5 probe experimentale în care au fost cuprinși 104 elevi din clasele II—VII ale școlilor ajutătoare din Cluj și Sîncrai (Aiud), precum și 68 elevi din clasele a II-a, a IV-a și a VII-a din școala de masă. Probele au constat din: 1) citirea literelor alfabetului așezate în ordine schimbată; 2) citirea unor cuvinte monosilabice și bisilabice (scrise la mașină); 3) citirea unei propoziții cu sens; 4) citirea unui text scurt fără sens; 5) citirea cu voce tare a unui text, urmată de reproducerea lui orală.

În concluzii, se menționează că: rapiditatea citirii la elevii deficienți mintal evoluează într-un ritm mai lent decît la elevii normali; dificultățile citirii la deficienții mintal se explică prin lipsa capacității de analiză și sinteză a stimulenților complecși; înlocuirea unor cuvinte din text cu alte cuvinte cunoscute este consecința influenței inerției pro-

ceselor nervoase corticale în activitatea de citire; la elevii *școlii ajutătoare* (chiar și la cl. a VII-a), spre deosebire de cei din școala de masă, nu se ajunge la nivelarea diferențelor individuale în procesul deprinderilor citirii, ci dimpotrivă aceste diferențe se accentuează, mai mult la clasele mari decît la cele mici.

Cercetarea prezintă interes pentru specialiști, însă nu e justificată terminologia folosită la proba a patra „citirea unei propoziții fără sens" — nefiind vorba de o propoziție, ci doar de înșiruiri ale unor grupări de litere alcătuind o structură „verbală" artificială, care numai prin forma ei devine analoagă propoziției.

Gh. Radu publică articolul intitulat *Aspecte ale folosirii mijloacelor intuitive și verbale în condițiile activizării elevilor prin sarcini concrete de rezolvat, la lecțiile de geografie în școlile ajutătoare*. Materialul analizat a fost cules cu ajutorul observației și al experimentului pedagogic la clasele a IV-a și a V-a ale unor școli ajutătoare din orașul București și din regiunea Banat. La baza cercetării au stat anumite constatări referitoare la folosirea de către profesori a unor metode și procedee pentru predarea lecțiilor și la asimilarea de către elevi a cunoștințelor de geografie. Autorul arată că în situația în care predarea cunoștințelor se limitează la mijloacele verbale, însușirea acestora de către elevi devine cu totul nesatisfăcătoare; dacă se recurge însă la îmbinarea mijloacelor verbale cu cele intuitive, se obțin rezultate mai bune, rămînînd totuși posibilități pentru multe răspunsuri nesatisfăcătoare din partea elevilor; îmbinarea cît mai potrivită a cuvîntului cu intuiția și antrenarea elevilor la rezolvarea unor sarcini concrete cu ajutorul materialului care li se predă asigură obținerea celor mai bune rezultate, atît în privința volumului, cît și a calității cunoștințelor. În încheiere, autorul enunță unele dintre problemele metodice și psihologice care vor forma obiectul cercetărilor sale viitoare.

Preocupările față de problemele de logopedie sînt oglindite în această culegere prin articolul *Cu privire la raportul dintre tulburările de vorbire și dezvoltarea activității intelectuale la copil*, de B. Zörgö și E. Neagu-Boșcaiu. În acest articol sînt expuse rezultatele cercetărilor asupra unui număr de 142 elevi cu tulburări de vorbire, din primele patru clase ale unor școli de masă din Cluj; printre ei se aflau 37 bîlbîiți, iar restul cu tulburări de articulație. Pentru comparație s-a ținut seama de rezultatele obținute la învățătură de către 730 de elevi fără tulburări de vorbire din clasele I—IV. Concluziile se axează pe analiza comparativă a rezultatelor obținute la matematică și la limba română de către elevii studiați, precum și pe materialul faptic obținut prin efectuarea a șapte probe de experiment natural (probele au constat din: repartizarea a 24 imagini de obiecte și ființe în 12 grupe pe baza legăturilor dintre ele; repartizarea unor cuvinte scrise pe cartonașe — respectînd aceleași criterii — reproducerea orală a unei povestiri scurte, special alcătuite, citite o singură dată elevilor; formarea unor propoziții în care să fie incluse 2—3 cuvinte date de către experimentator ș.a.m.d.). Se subliniază că: elevii cu tulburări de vorbire au obținut rezultate mai slabe la învățătură decît cei cu vorbirea normală; există deosebiri importante între dezvoltarea intelectuală a elevilor cu o vorbire normală și a celor cu deficiențe de articulație grave; diferența între gradul dezvoltării intelectuale la bîlbîiți față de normali nu este semnificativă; în urma corectării vorbirii cu ajutorul măsurilor logopedice, situația la învățătură nu se îmbunătățește în aceeași măsură la toate categoriile de deficienți.

Deși în această culegere există unele tratări și formulări care ar fi necesitat o mai mare atenție din partea autorilor, considerăm că lucrarea, în ansamblul ei, se distinge prin multe calități, marcînd un progres în cercetarea de specialitate din țara noastră și contribuind la orientarea ei teoretică și practică.

CONSTANTIN PUFAN

DESPRE LUCRAREA „PROBLEME ALE PRACTICII PEDAGOGICE"

În instituțiile de învățămînt superior — universități, institute pedagogice de 3 ani ș.a. — care pregătesc cadre didactice, un rol important îl are practica pedagogică a studenților, desfășurată în școlile de bază.

Practica pedagogică, ca parte integrantă a procesului instructiv-educativ, contribuie la dezvoltarea și la consolidarea pregătirii pedagogice și metodice a studenților, la formarea unor priceperi și deprinderi de muncă didactico-educativă, la dezvoltarea dragostei și a interesului pentru munca de profesor, la formarea calităților morale corespunzătoare intelectualului de tip nou, intelectualului societății socialiste. În cele ce urmează, vom face o scurtă prezentare a lucrării *Probleme ale practicii pedagogice*, apărute sub egida Institutului pedagogic de 3 ani din Craiova.

Această lucrare, ai cărei autori sînt Dumitru Stoica și Maria Stoica, marchează un început promițător în privința valorificării experienței organizatorice și de conținut a practicii pedagogice desfășurate de cadrele didactice cu studenții.

Așa cum se subliniază în prefață, lucrarea vine în sprijinul cadrelor didactice care lucrează în mod efectiv cu studenții în cadrul practicii pedagogice; ea poate fi de folos cabinetelor pedagogice, metodicienilor, catedrelor de pedagogie, responsabililor de practică pedagogică (cadre didactice), directorilor, profesorilor, instructorilor superiori de pionieri de la școlile de bază și tuturor acelora care se ocupă de pregătirea teoretică și practică a viitorilor profesori.

Lucrarea reușește să sintetizeze aproape toate problemele de bază ale practicii pedagogice, într-un sistem unitar-închegat, aducînd astfel o contribuție la abordarea unor probleme pedagogice.

Problemele cuprinse în lucrare au fost grupate astfel: *Probleme de conținut și organizare a practicii pedagogice; Planificarea practicii pedagogice; Mijloace de pregătire și desfășurare a practicii pedagogice; Rolul consultației în pregătirea lecțiilor și activităților educative de către viitorul profesor; Analiza lecțiilor și activităților educative de probă și finale.*

Ultimul capitol privind *Școlile de bază* cuprinde formele de colaborare dintre institut și școlile de bază, indicații privind deschiderea festivă a practicii pedagogice, privind ziua model de control și îndrumare organizată de director, probleme de secretariat, documentele practicii pedagogice.

Nu facem o analiză o problemelor cuprinse în cele șase capitole enunțate mai sus, însă subliniem faptul că s-au tratat probleme importante, care se disting prin claritate și conciziune, însoțite de exemple luate din activitatea practică desfășurată cu studenții etc., cadrele didactice interesate găsind astfel răspuns la o mare parte din problemele care se pun în perioada desfășurării practicii pedagogice.

Desigur că lucrarea poate fi îmbunătățită, depășind caracterul de îndrumător, atît prin dezvoltarea unor probleme mai puțin tratate sau numai enunțate, cît și prin includerea în conținutul său a altor probleme impuse de dezvoltarea continuă a învățămîntului din patria noastră. În acest scop, ne permitem să facem unele sugestii.

Avînd în vedere folosirea pe scară tot mai mare a mijloacelor tehnice moderne în procesul instructiv-educativ și pregătirea studenților de la institutele pedagogice de 3 ani în această privință prin introducerea *„Cursului practic de folosire a mijloacelor audio-vizuale"*, considerăm necesară abordarea unor probleme referitoare la folosirea acestor mijloace moderne (magnetofon, radio, film, diafilm ș.a.) de către studenți, atît în cadrul lecțiilor cît și în cadrul activităților educative. De asemenea, datorită faptului că școala generală de 8 ani constituie un tot unitar și complex în cadrul sistemului de învățămînt, credem că ar fi important să fie reflectate în paginile lucrării unele aspecte ale muncii instructiv-educative desfășurate de către studenții practicanți la clasele mici.

Din problemele tratate mai puțin și care ar putea fi incluse și dezvoltate, enumerăm: practica pedagogică pentru cunoașterea activității pionierești; folosirea materialului didactic; munca de conducere a școlii și de cunoaștere a documentelor școlare de către studenți ș.a. N-ar fi lipsit de importanță dacă cadrele didactice ar găsi într-o astfel de lucrare unele aspecte rezultate dintr-o tratare diferențiată, după specificul facultăților, sau chiar după specificul unor obiecte de învățămînt etc.

În concluzie, putem afirma că lucrarea *Probleme ale practicii pedagogice* cuprinde o tematică variată, strîns legată de realitățile și de necesitățile școlii noastre, constituind în același timp un îndemn pentru cadrele didactice de a cerceta și de a aprofunda unele probleme în legătură cu această latură a procesului de învățămînt, precum și de a elabora lucrări similare.

VINTILĂ PANDURU

„NOI, ELEVII DINTR-A XI-a" *

Din conținutul cărții de față, care îmbracă forma unui jurnal, se desprinde sinteza preocupărilor unui colectiv de elevi din clasa a XI-a. Astfel, însemnările lui Emil Anghel, membru al acestui colectiv, eroul principal, constituie pentru autor un procedeu de investigație în viața unor adolescenți aflați în pragul de absolvire a școlii.

Însemnările din cartea de față merg pe două planuri care se întrepătrund. În primul plan, Emil Anghel, autoobservîndu-se, se prezintă cititorului cu sinceritate, arătînd rînd pe rînd preocupările, visurile, prieteniile sale etc., iar în al doilea rînd apar frămîntările colectivului clasei a XI-a B, multitudinea de relații în cadrul școlii și în afara acesteia.

Acest colectiv este individualizat prin prezentarea cîtorva elevi, prin prezentarea activității sale variate, care face din el cadrul moral și spiritual al conturării personalității fiecărui membru.

Pe linia intereselor, a preocupărilor de viitor, a activităților inițiate în cadrul școlii și în afară, colectivul clasei intră

* Sen Alexandru, **Noi, elevii dintr-a XI-a**, Jurnalul lui Emil Anghel, septembrie 1960 — iunie 1961, Editura tineretului, București, 1964.

în relații cu mediul constructorilor vieții noastre noi, a cărui influență se resimte simțitor în desfășurarea și în orientarea activității colectivului.

Insemnările din acest jurnal încep tocmai cu frămîntările lui Emil Anghel, care își dă seama de dinamica intereselor sale privind alegerea profesiunii. Aproape toți bărbații din familia Anghel sînt constructori. Ce va face Emil? Familia nu-i impune să urmeze tradiția.

Vorbind despre el, nu poate face abstracție de viața colectivului în care își desfășoară activitatea. Emil este integrat în colectivul clasei sale. Cine sînt membrii acestui colectiv și ce vor deveni? Deocamdată sînt elevi preocupați de probleme specifice vieții de elev, dar vor deveni în curînd factori activi ai vieții sociale.

Așa se explică de ce din multitudinea preocupărilor și intereselor acestui colectiv, problemele orientării profesionale străbat ca un fir roșu această carte. Aceste interese devin un factor stimulator în alegerea drumului în viață. Apreciem modul în care autorul a reușit să surprindă în lucrarea de față dialectica cerințelor educative și a aspirațiilor elevilor, arătînd că societatea socialistă poate oferi toate condițiile de realizare fiecărui individ.

Contactul eroilor din acest jurnal cu ingineri, maiștri, muncitori dă conținut preocupărilor lor pe linia alegerii drumului în viață. Visurile adolescenților din clasa a XI-a poartă (mai mult decît în anii precedenți) amprenta responsabilității sociale. Așa se explică maturitatea unor discuții, a unor preocupări care-i fac să depășească vîrsta prin seriozitate. Nivelul discuțiilor lor dovedește conturarea concepției materialist-dialectice despre natură și societate. In general, conținutul discuțiilor este axat pe problemele principale ale vieții de elev și pe cele ale alegerii profesiunii.

Pe această linie se înscrie seria de acțiuni organizate în școală, ca: activitatea intensă la gazeta de perete „Generația socialismului" care a antrenat colectivul întregii școli, vizitele făcute în întreprinderi, instituții, pe șantiere, care au constituit o confruntare a dorințelor personale cu nevoile societății.

Probleme, ca „meseria de elev", „rolul și perspectiva dezvoltării unor discipline științifice", „dezvoltarea științei și tehnicii", „formarea stilului de activitate intelectuală" constituie obiectul unor largi dezbateri colective. Opinia unor elevi despre perspectivele dezvoltării fizicii, chimiei, matematicii este un indice al însușirii sistematice și profunde a cunoștințelor, al pătrunderii tot mai adînci a legilor obiective de dezvoltare a naturii și societății. Interesul lor față de realizările științei și tehnicii, se reflectă și în modul cum au reacționat față de epocala realizare a zborului omului în Cosmos, consemnată cu multă emoție în jurnalul de față.

In ansamblul preocupărilor, însă, se înscrie ca preocupare majoră învățătura. Problemei formării stilului de activitate intelectuală, modului de însușire a cunoștințelor, autorul îi rezervă un loc important în economia lucrării.

Astfel, la o adunare U.T.M. cu tema „Meseria de elev", în care au fost dezbătute sarcinile ce le revin, sînt prezentate într-o formă accesibilă și principiile învățării. Analizîndu-se situația clasei la învățătură, elevii observă că deși e clasă fruntașă pe școală, totuși nivelul la învățătură al elevilor nu este omogen. Unii elevi se declară „specialiști" la unele obiecte de învățămînt și neglijează pe celelalte, mulți luptă să nu rămînă corigenți și să strice „sfînta medie generală" a clasei. Steagul de clasă fruntașă pe școală începe în felul acesta să se clatine, cu toate că media aritmetică este mai mare decît la alte clase a XI-a. Pornind de la această situație, autorul a reușit să prezinte în mod convingător lupta colectivului împotriva mediocrității. În acest

sens, într-un număr prezentat de brigada artistică se face o incursiune în „Mediocritania" sau „Țara lui cinci și șase". După ce se arată așezarea geografică în catalogul clasei, reliefu, clima, fauna etc. sînt indicate și unele mijloace pentru reducerea numărului locuitorilor acestui „ținut".

Activizarea celor rămași în urmă la învățătură, combaterea unor trăsături negative de caracter, grija pentru cei cu greutăți familiare, grija față de cei bolnavi sînt în atenția întregului colectiv.

Autorul jurnalului descrie cu căldură pe eroii săi. Este mișcător de urmărit felul cum se interesează colectivul clasei de starea sănătății lui Tavi Lascăr. Acesta vroia să devină aviator, dar îmbolnăvindu-se de inimă trebuie să-și aleagă alt drum în viață. Autorul sugerează astfel ideea unei cunoașteri amănunțite a situației elevilor, a unor dificultăți întîmpinate de ei, condiție esențială în procesul instructiv-educativ.

In realizarea orientării profesionale, un rol important îl au dirigintele, colectivul de profesori, organizația U.T.M., familia, mediul de viață socialist. De pildă, dirigintele clasei, Anton Valerian, se interesează de situația fiecărui elev, caută să pătrundă în viața lor interioară, tratează pe elevi ca pe niște oameni deja formați. Pentru a le cunoaște gîndurile de viitor, dirigintele le dă o lucrare de control cu tema: „Drumul meu în viață". Observațiile făcute pe marginea fiecărei lucrări dovedesc o bună cunoaștere a elevilor. Tematica orelor de dirigenție cuprinde printre altele și probleme în legătură cu viitoarea profesiune. Elevii îl iubesc, îi cer să vorbească despre meseria de profesor. Relatarea sa scoate în evidență o totală contopire cu profesiunea aleasă — conștiința datoriei împlinite. In meseria de profesor, arată dirigintele, a te realiza pe tine înseamnă de fapt a pregăti pe alții să se realizeze.

In predarea oricărei discipline profesorii urmăresc cu atenție pregătirea elevilor pentru alegerea viitoarei profesiuni. Iată un exemplu: prof. de științe sociale le citește elevilor compunerea lui K. Marx „Reflexiunile unui tînăr în legătură cu alegerea profesiunii". Din cuprinsul ei, se desprinde ideea desăvîrșirii omului în munca pentru binele societății. Pentru alegerea profesiunii trebuie să cunoști viața — „marile hotărîri nu se iau în temeiul închipuirii rupte de cunoașterea vieții".

Tot în scopul pregătirii elevilor pentru alegerea profesiunii, la instruirea practică ing. Moldovan cere elevilor să observe muncitorii în timpul lucrului, mișcările mîinilor acestora. Această „simfonie" a mișcărilor scoate în evidență estetica muncii socialiste, împletită cu utilitatea ei socială. Organizația U.T.M. din școală duce o activitate diferențiată la nivelul clasei a XI-a pentru cunoașterea de către elevi a unor meserii și pentru canalizarea intereselor lor în funcție de aptitudini și de cerințele sociale. Adunările cu temă, înființarea unei rubrici la gazeta de perete cu titlul „Călătorie în lumea meseriilor", inițierea unor vizite — iată numai cîteva exemple în acest sens. „Călătoria în lumea meseriilor" este realizată cu ajutorul mai multor mijloace — de la vizite în producție, convorbiri cu oamenii din diverse profesiuni (interviu), pînă la ancheta în rîndurile elevilor din clasa a XI-a pe tema „Profesiunea mea".

După o lungă confruntare cu cerințele diferitelor profesiuni, Emil Anghel își alege pe cea de constructor, conștient de interesele și de aptitudinile sale. Tatăl său, maistru-constructor, îi arată frumusețea acestei meserii, fără să-i impună alegerea.

In paginile jurnalului apar însă și familii care nu țin seama de preferințele și de aptitudinile copiilor în alegerea drumului în viață. Unul din prietenii lui

Emil este nevoit să părăsească familia care-l creștea, el fiind orfan, dar care vroia să-i hotărască un „viitor înalt", pe măsura ambițiilor ei.

Considerăm că în rezolvarea contradicției dintre înclinațiile unor elevi și dorințele familiei în legătură cu alegerea profesiunii, autorul ar fi trebuit să arate necesitatea unei activități coordonate a școlii cu familia. De exemplu, soluționarea dată de autor contradicției dintre Radu Cristian și familia sa, prin părăsirea familiei, nu-l satisface pe cititor. Este bine cunoscut faptul că societatea socialistă exercită o influență educativă sistematică și asupra familiei, lucru omis însă de autor.

Putem spune că în general, cartea suferă de o oarecare idealizare, conflictele prezentate nefiind specifice dezvoltării adolescentului. Drumul parcurs de eroii acestui jurnal este un drum neted, presărat cu situații anecdotice. Monologul predomină asupra dialogului, iar confruntarea unor opinii este substituită uneori de exprimarea concepției unui erou în legătură cu o problemă și pînă la urmă se arată că toți ceilalți gîndesc la fel.

Gravitatea unor discuții, maturitatea lor, depășesc uneori modul de a gîndi și a se exprima al adolescenților. Cititorul are impresia că eroii acestui jurnal vor, în unele cazuri, să demonstreze cu orice preț ce știu.

Autorul n-a reușit întotdeauna să lase pe eroii săi să vorbească și să se comporte așa cum se petrec lucrurile în realitate. Un exemplu în acest sens îl constituie modul în care descrie Emil Anghel apariția dragostei în viața sa (Mirela). Asupra acestei prietenii se fac unele referiri în treacăt, deși este cunoscută complexitatea emoțiilor și sentimentelor la adolescenți, de unde și necesitatea de a le dirija aceste sentimente.

Autorul a reușit să surprindă problema orientării profesionale, fără însă a o soluționa cu mijloace literare și uneori nici cu suficiente argumente științifice. Dialectica dezvoltării profesiilor este tratată sumar, iar eroii jurnalului au un orizont de informații asupra profesiunilor relativ limitat.

Ne-am fi așteptat să vedem rolul comuniștilor din școală în munca de îndrumare și de educare a tinerilor. De asemenea, rolul organizației de U.T.M. nu este surprins în toată complexitatea lui. De pildă, am fi dorit să vedem pe eroii acestui jurnal intrînd în contact cu tineri muncitori în cadrul „Joii tineretului" și al altor activități specifice care există în școala noastră.

Referitor la dozarea materialului, există oarecare disproporție. Partea de la sfîrșit a jurnalului e mai săracă în însemnări, deși Emil Anghel nu uită să motiveze acest lucru.

Prin problematica abordată, se poate spune că lucrarea, în ansamblu, poate fi gustată cu interes de cititori, sugerînd idei interesante tuturor celor care concură la educarea tinerei noastre generații.

IOANA POPESCU

O LUCRARE DESPRE PSIHOLOGIA PEDAGOGICĂ DIN S.U.A.

In articolul de față semnalăm ampla lucrare a lui A. Frandsen[1] din Statele Unite ale Americii, care sintetizează rezultatele cercetărilor întreprinse, în ultimii ani, în domeniul psihologiei pedagogice.

Studiind obiectivele psihologiei pedagogice americane și căile propuse pentru înfăptuirea acestora, din lucrare se poate constata că dezvoltarea psihologiei pedagogice americane este frînată de neconcordanța dintre necesitatea obiectivă a ridicării eficienței învățării și concepțiile despre personalitatea elevului.

Lipsa unei concepții unitare despre lume și societate explică imaginea fisurată a psihologiei pedagogice americane, care face ca, uneori, cercetări valoroase, ca de exemplu cele legate de însușirea limbajului, să capete, finalmente, coloratura idealismului semantic al procesului comunicării.

Printre obiectivele școlii moderne, găsim și puncte de vedere de o mare actualitate și de o largă umanitate, care nu totdeauna sînt însă legate de soluții de realizare concludente, ceea ce face ca obiectivele respective să pară de ordin declarativ. De asemenea, studierea fragmentară a unor aspecte ale învățării și neintegrarea acestora într-un sistem, nu ne ajută să înțelegem procesualitatea învățării. Menționăm însă faptul că, atunci cînd se încearcă analiza factorială a condițiilor implicate în procesul învățării, nu numai că nu se relevă importanța factorului social și esențialmente determinant pentru personalitatea elevului, dar în unele situații acesta nici nu este luat în considerare. In domeniul restrîns de cercetări psiho-pedagogice, se pleacă uneori greșit de la considerentul că scopul psihologiei pedagogice este aplicarea principiilor psihologice în pedagogie (situație explicabilă prin aceea că autorii studiilor de psihologie pedagogică americană nu sînt, de fapt, psiho-pedagogi cu o atare formație, ci mai degrabă psihologi care fac psihologie pedagogică, pentru a realiza o mai bună predare a cunoștințelor.

Concepută astfel, psihologia pedagogică are un caracter hibrid și amintește de experiențele infructuoase de la începutul secolului XX, cînd experimentele erau orientate spre studiul unor procese psihice manifestate de copii în afara condițiilor de instruire și educare (A. P. Neceaev), iar principiile psihologice descoperite în cadrul unor astfel de experimente erau transplantate în domeniul pedagogiei, pentru a explica fenomenul educației. Mai tîrziu, P. Blonski considera că soluționează problema, atribuind psihologiei rolul de expert. Lucrările cercetătorilor noștri din domeniul psihologiei pedagogice (vezi lucrarea **Psihologia pedagogică** de Al. Roșca și colaboratorii, București, 1963), dovedesc că se impune cercetarea proceselor psihice implicate în activitățile de învățare, în condițiile procesului de educație și instrucție, iar rezultatele acestor cercetări trebuie să fundamenteze programele școlare, alcătuirea manualelor, metodele de predare etc.

[1] Arden N. Frandsen, **Educational psychology. The principles of learning in teaching. (Psihologia educațională. Principiile învățării în predare)**, Mc. Graw-Hill, Book Company Inc., New York, Toronto, London, 1961, p. 610. Lucrarea cuprinde 5 părți: 1) Predarea și învățarea în școala modernă. 2) Copiii cărora le predăm. 3) Procesul învățării. 4) Sănătatea mintală și învățarea socială. 5) Evaluarea învățării. De asemenea lucrarea cuprinde și o bibliografie foarte bogată.

În cele ce urmează, vom prezenta principalele probleme ale psihologiei pedagogice americane, așa cum rezultă din lucrarea amintită mai sus.

Astfel, A. Frandsen, arată că obiectivele școlii — determinate de idealurile politice — se centrează în jurul necesității unui studiu intensificat care să asigure eficiența socială a elevilor. Despre ce fel de eficiență este vorba? Deducem ușor, căci cauzele enumerate ca determinante pentru obiectivul propus sînt: legăturile de afaceri pe plan internațional, dezvoltarea energiei atomice, întrecerea economică pe plan mondial ș.a., într-un înțeles deosebit de al nostru și care vizează expansiunea sistemului social-economic american. Pe lîngă aceste considerente, eficiența învățării este discutată și în condițiile unei supraaglomerări a programelor școlare sub iureșul de dezvoltare impetuoasă a științelor și tehnicii contemporane, problemă care preocupă pe mulți cercetători. Din acest punct de vedere, se apreciază, în lucrare, că este imposibil să alcătuiești programe, care să cuprindă toate cunoștințele necesare, corespunzătoare nevoilor actuale.

Cu privire la obiectivele școlii moderne, care încearcă să răspundă intereselor copilului și celor ale societății americane, menționăm: a) autorealizarea[2], menținerea și protejarea sănătății mintale, satisfacții recreativ-estetice, deprinderi de comunicare eficace pentru individ și societate[3]; b) realizarea unor relații fericite și utile cu familia, cu prietenii sau colectivul în care muncești, dezvoltînd respectul pentru umanitate în general[4]; c) atingerea unei eficiențe economice, devenind un consumator eficient; d) dezvoltarea răspunderii civice, participînd ca cetățean la conservarea intereselor sociale. Se menționează, încă, grija pentru dezvoltarea unor indivizi care să se bucure de un mod de viață din ce în ce mai satisfăcător, ceea ce implică specializarea intelectuală, competența în muncă, participarea la viața grupului, simțul conducerii, o viață familială satisfăcătoare, interese estetice, de comoditate, de timp liber, sănătate și concepție încrezătoare asupra valorii personale[5]. Aceste direcții de orientare generală sînt concretizate în obiective aferente fiecărui grad de învățămînt: elementar, secundar și superior.

Realizarea obiectivelor școlii americane moderne este corelată cu condițiile învățării eficiente, pentru care s-au experimentat diverse situații.

Pe baza rezultatelor selectate după indicii cei mai înalți ai eficienței, se propun 7 condiții de bază pentru o învățare eficientă, pe care le menționăm:

— Ușurința[6] este condiția care explică succesul inițial și satisfacțiile progresive obținute pe seama schemelor de abilități[7] și a unei oarecare generalizări a experienței anterioare, apropiate de noua problemă. Este inclusă aici și o suficientă maturitate mintală aferentă nivelului respectiv de învățătură.

---

[2] Autorealizarea = satisfacția dezvoltării depline și a utilizării talentelor.

[3] În psihologia pedagogică americană, comunicarea capătă un rol deosebit și un spațiu larg de experimentare, fapt explicabil prin condițiile specifice școlii americane, care reunește copii de naționalități, cultură și limbi diferite.

[4] Esența acestor relații nu este menționată.

[5] Obiectivul reflectă clar caracterul de clasă al psihologiei pedagogice americane, prin grija pentru interesele unei anumite societăți, care nu pot fi separate de ideologia dominantă. Tot fățișă este și discriminarea făcută pentru educarea păturii de elită, a intelectualilor, conducătorilor, prin acordarea celor mai largi posibilități de dezvoltare pentru aceștia.

[6] Ușurință = relativă maturitate mintală și experiență necesară pentru începerea cu succes a studiului sau pentru trecerea la o nouă treaptă într-o activitate de învățare.

[7] Schemă de abilități = schiță, structură, configurație a îndemînărilor sau priceperilor pentru o activitate.

— Motivarea este condiția necesară învățării, pentru că susține, dirijează și determină intensitatea efortului de învățare. Conjugată cu perceperea efectelor[8] efortului, definește și evaluează învățarea. Din multitudinea de motive intrinsece și extrinsece care se leagă de procesul de învățare, cele mai importante sînt considerate acelea care servesc interesele și dorința firească a individului de a folosi talentele în scopuri constructive și creatoare.

— Apropierea structurală de probleme, crearea unor asemenea oportunități care să faciliteze apropieri structuralizante eficace, în care elevul să generalizeze experiența anterioară, ori să găsească soluții și moduri de rezolvare eficiente. Ca principale căi de apropiere eficientă se indică dirijarea de către profesor, prin corectarea proceselor provizorii (a „tatonărilor"), organizarea etapelor învățării și dirijarea către o apropiere prin autodescoperire.

— Situații repetate de natura proceselor active sau autoactive, dirijate spre un scop și orientate spre descoperire, diferențiere și integrare în scheme mai eficace de comportament.

— Perceperea[9] promptă a efectelor din fiecare proces provizoriu[10] de încercare pe baza unui fond care să confirme soluțiile corecte și să prevadă erorile ce derivă cu necesitate din aceasta.

— Disponibilități de transfer, prin organizarea, generalizarea, aplicarea și extinderea soluțiilor.

— Condiții asociate (combinate), favorizînd încrederea și sănătatea mintală, împiedicînd anxietatea[11] și ducînd la distrugerea atitudinilor față de sine care, contrar, micșorează eficiența învățării.

O altă problemă ridicată de psihologia pedagogică americană este aceea a multitudinii schemelor de comportament[12] în învățare, a faptului că pe lîngă diferențele individuale[13] se constată variate diferențe intraindividuale.

Plecînd de la constatarea unui fenomen real, obiectiv, psihologii americani au elaborat numeroase teorii ale învățării, adesea contradictorii, pentru că nu există un punct de vedere unitar asupra procesului învățării și a procesualității acestuia. De asemenea, uneori se extind, absolutizîndu-se, rezultatele experimentelor făcute pentru învățarea la animale, atribuindu-i-se omului caractere ce contrazic esența personalității umane și rolul scoarței cerebrale în dirijarea și în coordonarea învățării.

Studierea teoriilor învățării prezentate de psihologia pedagogică americană presupune o amplă documentare prin cunoașterea integrală a lucrărilor originale în care sînt expuse, deoarece A. Frandsen le prezintă rezumativ. Implicarea lor într-o astfel de lucrare denotă că sînt acceptate și folosite de psihologii respectivi, încît considerăm că trebuie semnalate.

---

[8] Perceperea efectelor = perceperea consecințelor unor procese provizorii în învățarea dirijată spre un scop, pentru a stabili sau constata corectitudinea ori necorectitudinea lor.

[9] Percepere = informare sau interpretarea unui stimul, „percepție care duce la o percepere" (din context rezultă că ar fi vorba de un fel de acceptor al acțiunii).

[10] Prin proces provizoriu se înțelege un mod de testare a ipotezei tentativă, prin încercarea ei de a răspunde la o sarcină de învățare.

[11] Această problemă constituie una din notele specifice școlii americane și elevilor săi, care nu sînt călăuziți de un ideal social unitar.

[12] Scheme de comportare = organizare sau configurare de reacții specifice, adaptate unui scop particular.

[13] Se pot consulta pentru această problemă B. V. Teplov. **Problemele deosebirilor individuale**, Moscova, izt-vo. APN, RSFSR, 1961, p. 536, iar pe tru orientarea în școala noastră, cunoscu ele studii semnate de Al. Roșca, A. Chircev, Paul Popescu-Neveanu.

Principalele teorii cunoscute sînt: teoria stimul-reacție, aparținînd lui Thorndike; teoria contiguității stimul-reacție a lui Guthrie; teoria interiorizării procedeelor cognitive — Guthrie; teoria cognitivă, dezvoltată de Tolman.

În principal, aceste teorii încearcă să explice problema mecanismelor de învățare cu ajutorul datelor experimentale obținute cu animalele și reprezentate prin schema S-R. Evident, pe această cale se ajunge la recunoașterea, mai mult sau mai puțin fățișă, a utilității practice pentru individ, ca motiv suprem al comportării și cunoașterii.

De aceea, înșiși psihologii și pedagogii americani au simțit nevoia unei teorii mai cuprinzătoare, care să clarifice procesul învățării în unitatea acestuia. În consecință, s-a ajuns la o teorie a învățării care încearcă să lămurească mai ales aspectele practice ale învățării eficiente, realizînd o îmbinare a aplicațiilor de rezolvare și de condiționare concomitentă a problemei (Mowrer, Pressey și Robinson). Se pare însă că în realitate există o înțelegere mai cuprinzătoare a procesului învățării, decît reușesc s-o facă teoriile învățării. Acest lucru se desprinde din definițiile învățării folosite de psihologia pedagogică americană.

Psihologia pedagogică americană acordă o atenție deosebită învățării individuale, adică raportului dintre cerințele de învățare și posibilitățile elevului, considerate după gradul de maturizare intelectuală și după experiența acumulată anterior învățării unei noi îndemînări, unui nou concept etc. Se face remarca că toți copiii pătrund și avansează prin etapele școlii elementare sau secundare la aproximativ aceleași vîrste, deși nu sînt egali sub aspectul dezvoltării capacităților intelectuale, al aptitudinilor, intereselor etc.

Determinarea vîrstei mintale și a celorlalte componente a ceea ce americanii numesc „ușurința" de a învăța se face în principal prin metoda de testare și prin stabilirea coeficientului de dezvoltare, care se compară cu indicii stabiliți ca necesari unei anumite unități de materie (în terminologia lor „coeficienți ai progresului") pe care urmează să și-o însușească elevul.

Menționăm că folosirea excesivă a testelor sau, și mai rău, folosirea și interpretarea necompetentă a acestora, dublată cu întocmirea lor standardizantă pentru măsurarea unor însușiri complexe ale personalității elevului, a ridicat și ridică încă multe discuții în rîndurile cercetătorilor. Ca urmare, testologiei i s-au adus însemnate corective și se recunoaște necesitatea unei mai judicioase selectări a testelor, precum și necesitatea măsurării celor mai multe componente ale procesului de învățare. Multe teste păcătuiesc prin aceea că, urmărind stabilirea dezvoltării intelectuale a copilului, se orientează asupra a ceea ce e deja atins, a etapelor încheiate și nu țin seama de starea dinamică a dezvoltării copilului, de procesele care, la acel moment, se găsesc în stare de devenire. Mai mult, ele se îndepărtează de cuprinderea factorilor care explică diferențierile și de ponderea acestora.

Rezultatele cercetărilor făcute pentru a stabili vîrsta mintală a elevilor sînt interesante și arată că predarea diferențiată este o problemă. De exemplu, Cook găsește că în clasa I (considerînd după indicii greutății sarcinilor școlare, în raport cu posibilitățile intelectuale pe care le reclamă), pot intra 2% copii sub 4 ani, iar 2% peste 8 ani și că printr-o învățare egală diferențele se accentuează, continuînd în clasele următoare. Datele statistice care înregistrează numărul de copii ale căror rezultate îngrijorează și se explică, în parte, pe seama ignorării învățării diferențiate, au determinat experimentarea diferitelor forme de educație individuală, pe care le găsim, în prin-

cipal, stabilite în grupare eterogenă, în grupare omogenă și în instrucție individuală.

Evident, aceasta nu soluționează problema în modul cel mai fericit și definitiv. Mai întîi, este destul de complicat ca, în proporție de masă, să fie posibile diferențierile cele mai fine și mai corecte, pentru a nu nedreptăți pe copii în privința ritmului de dezvoltare. În al doilea rînd, pe lîngă dezvoltarea intelectuală, au o mare importanță metodele de predare, mediul social etc. Analiza celor mai multiple aspecte ale problemei, făcută de Barthelmess, Luchins, Keys, Terman, Delona, Oden, Anderson și mulți alții, care compară avantajele și dezavantajele diferitelor forme de predare diferențială, fac propuneri de remediere a dezavantajelor și de recombinare a condițiilor ce favorizează mai adecvat dezvoltarea maximă a fiecărui copil, arată că ei ajung la aprecierea unanimă a predării diferențiate.

Predarea diferențială, ca una din căile ce asigură eficiența învățării, preocupă, de altfel, pe toți oamenii de știință din domeniul pedagogiei și al psihologiei. Dezvoltînd cele șapte condiții ale învățării, amintite mai sus, psihologia pedagogică americană pune în discuție problema raportului dintre motivare și învățare, arătînd în ce privește combinările de condiții motivaționale-stimulatorii că acestea diferă de la individ la individ, atît ca componență, cît și ca intensitate, și constituie factorul important al învățării în școală. Aici, ca și în celelalte probleme, psihologia pedagogică americană cuprinde mai multe teorii ale motivației, dintre care teoria motivației ierarhice a lui Maslow pare să fie recunoscută ca autoritate pentru condițiile specifice ale școlii americane.

Cînd am menționat condițiile învățării eficiente, am arătat că printre cele mai de seamă se numără și apropierea structurală de probleme. Am arătat, de asemenea, că elevul poate ajunge să stăpînească un mod eficient de abordare a oricăror probleme, fie pe calea dirijării sistematice de către profesor, fie prin dirijarea tot de către profesor spre experiența dobîndită de elev prin autodescoperire. Se pare că cea mai importantă capacitate de care are nevoie elevul, atunci cînd învață și dezvoltă diferite moduri de rezolvare a problemelor, este abilitatea de a generaliza. Sarcinile noi de învățare ce se impun elevilor în anii de studii sînt realizate mai ușor prin aplicarea generalizărilor. Sarcinile cu elemente multiple, care ar fi dificile sau imposibile de însușit, sînt reduse în complexitatea lor, printr-o generalizare inductivă, prin nevoia de a stăpîni cîteva principii unificatoare. Așadar, se pune problema transferului, în baza căruia elevii corelează și extind creator conceptele și judecățile pe care ei le acumulează și le însușesc. Stăpînirea îndemînărilor și a conceptelor incluse în activitatea A deseori facilitează activitatea ulterioară de învățare B. Totuși, cîteodată, transferul de la **A** la **B** este negativ sau inapreciabil.

Fenomenul de transfer este explicat de psiho-pedagogii americani prin mai multe teorii, dintre care două par să fie acceptate de majoritatea cercetătorilor.

Prima este **teoria elementelor identice**, după care transferul de la **A** la **B** depinde de extinderea similității elementelor (fapte, metode, principii sau atitudini incluse în două sau mai multe activități). În absența elementelor comune, nu e de așteptat nici un fel de transfer. Existența multor elemente comune îngăduie un transfer considerabil.

A doua, **teoria generalizării**, afirmă că transferul se petrece de la **A** la **B** cînd generalizările învățate în activitatea **A** sînt aplicabile, atît lui A, cît și lui B. Oricum ar fi explicat transferul, din punct de vedere teoretic, experiența și experimentele organizate în acest sens indică faptul că el nu este un produs automat,

adiacent tuturor tipurilor de învățare, ci depinde de trei condiții esențiale și de patru complementare. Și în această privință putem aduce critici privind, de pildă, excesul de generalizare în detrimentul analizei, comparației, integrării și excluderii, operații extrem de importante pentru dezvoltarea gîndirii conștiente și creatoare.

Pe lîngă cele cîteva observații critice menționate în cuprinsul articolului nostru, în care am făcut referire la devieri mai evidente de la orientarea strict științifică în problemele învățămîntului și ale procesului de învățare, subliniem, mai ales, că ceea ce desparte psihologia pedagogică americană de psihologia pedagogică științifică, de pe pozițiile căreia studiem pe elev, este concepția diferită despre lume și viață. De aci decurg importante consecințe pentru abordarea problemei personalității elevului, implicată în procesul de învățare, care în lucrarea lui Frandsen nu capătă o rezolvare dialectică. De asemenea, în lucrare se subliniază importanța generalizărilor în învățare, în detrimentul analizei și al raporturilor ce decurg din procesul analitico-sintetic.

MARIA VOICU
și
MIHAI RĂDULESCU

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon : 15.85.74

43416

Lei 5

Intreprinderea Poligrafică „Grafica nouă" II — c. 9306